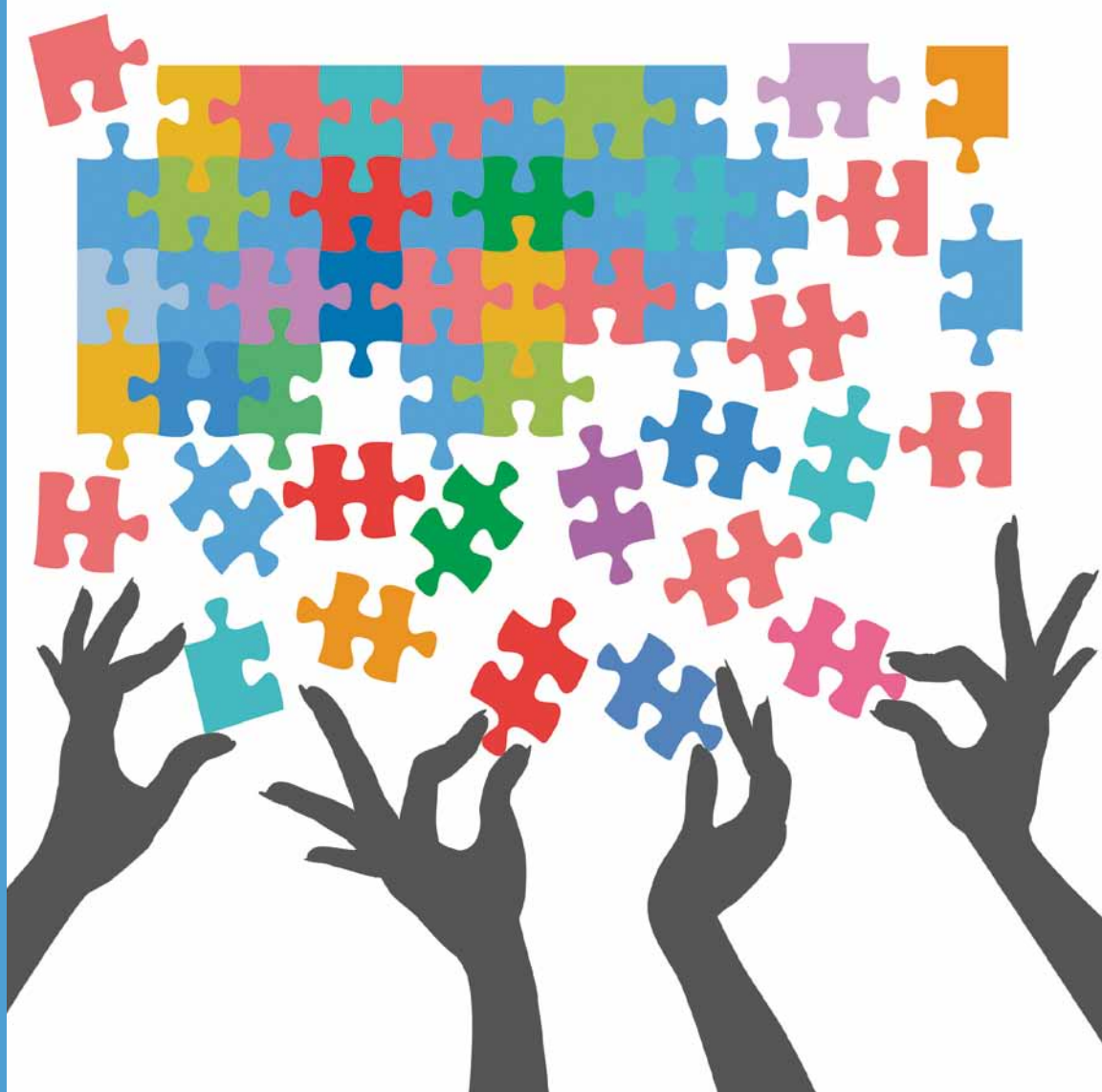


Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención

COORDINADOR / Joaquín Gairín



Joaquín Gairín

COLECTIVOS VULNERABLES
EN LA UNIVERSIDAD:
REFLEXIONES Y PROPUESTAS
PARA LA INTERVENCIÓN

© Joaquín Gairín

© Wolters Kluwer España, S.A.
C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)

1ª Edición: Octubre 2014

WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-163-9
Depósito Legal: M-26007-2014

Diseño, Preimpresión e Impresión Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

Página web del proyecto:

<http://projectes.uab.cat/ACCEDES>

Apoyo financiero:

El proyecto "ACCEDES – Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención", coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha sido subvencionado por la Comisión Europea en el marco del programa ALFA (Ref. DCI-ALA/2011-232).



La presente publicación refleja únicamente opinión de sus autores, no pudiendo hacerse responsable a la Comisión Europea del uso que pueda hacerse de la información en ella contenida.

Instituciones asociadas y colaboradoras:

Esta publicación ha sido posible gracias a la colaboración de las siguientes instituciones:



Índice

INTRODUCCIÓN. <i>Joaquín Gairín</i>	13
--	----

A. APORTACIONES SOBRE LA VULNERABILIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I. LA ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES. UN RETO SOCIAL Y UNIVERSITARIO. <i>Carme Tolosana Cidón</i>	19
1. Introducción.....	21
2. La sociedad.....	22
3. La evolución de la universidad.....	25
4. Referencias bibliográficas	30
 II. CLARIFICAR E IDENTIFICAR LOS GRUPOS VULNERABLES. <i>Joaquín Gairín Sallán y Cecilia Inés Suárez</i>	33
1. Introducción.....	35
2. Criterios que definen la situación de vulnerabilidad en Educación Superior	37
2.1. El estatus socioeconómico y la ruralidad como factores de vulnerabilidad y exclusión	39
2.2. La brecha del género: las mujeres como colectivo vulnerable en la ES	41
2.3. El criterio de origen étnico y raza	42
2.4. Personas con discapacidad, un colectivo que mantiene la vulnerabilidad en la ES	44
2.5. Otros criterios no habituales.....	46

3.	Profundizar la inclusión en las universidades como criterio de calidad	48
4.	Reflexiones finales.....	52
5.	Referencias bibliográficas	56
III.	NUEVOS COLECTIVOS VULNERABLES EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO INTERNO COLOMBIANO. SUS CARACTERÍSTICAS, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EFECTOS. <i>Janeth González Rubio y Alexander Blandón López</i>	63
1.	Introducción.....	65
2.	¿Qué y cuáles son los llamados ‘nuevos colectivos vulnerables’? ..	67
3.	Caracterización de la población vulnerable.....	71
3.1.	Desplazados.....	72
3.2.	Reinsertados	75
4.	Un recorrido por el ámbito institucional, normativo y técnico de protección y apoyo para la población vulnerable	76
5.	Efectos de la presencia de nuevos colectivos vulnerables	80
6.	Consideraciones finales	82
7.	Referencias bibliográficas	84
IV.	EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. <i>Fabio Dovigo</i>	87
1.	Política, integración, inclusión	91
2.	Una nueva visión de la autonomía	93
3.	¿Quién es normal?	94
4.	Las limitaciones del modelo biomédico	96
5.	Las barreras para el aprendizaje y la participación	98
6.	De los casos a las diferencias	100
7.	El reto de los cursos universitarios	102
8.	El caso de la Universidad de Bérgamo	105
9.	Hacia la inclusión: una experimentación.....	109
10.	Referencias bibliográficas	113
V.	PROMOVER E IMPULSAR COMPROMISOS EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS. <i>Nicolasa Gómez Cifuentes</i>	119
1.	Introducción.....	121
2.	El contexto: Colombia y Antioquia, territorios de desigualdad e inequidad	122
3.	La Educación Superior en Colombia.....	125
4.	La educación, un asunto de equidad.....	127

5. La Universidad de Antioquia, comprometida con la equidad	132
5.1. Regionalización.....	132
5.2. El abandono estudiantil	135
5.3. Colectivos vulnerables	138
5.4. Programa Permanencia con equidad	139
6. A modo de conclusión	140
7. Referencias bibliográficas	141

B. APORTACIONES PARA PLANIFICAR Y GUIAR LA INTERVENCIÓN

VI. PLANIFICAR E IMPULSAR CAMBIOS EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. <i>Joaquín Gairín</i>	145
1. Promover el cambio educativo	147
1.1. Del cambio como necesidad al cambio como oportunidad.....	147
1.2. Cambios globales ‘versus’ parciales	148
1.3. Cambios organizativos ‘versus’ cambios sociales	150
1.4. La promoción de cambios exitosos	152
2. Diseñar e impulsar los cambios organizativos	156
2.1. De lo externo y estructural a lo interno y procesos.....	156
2.2. La innovación como propósito.....	159
2.3. La sistematización como herramienta.....	161
3. Referencias bibliográficas	169
VII. EL MANUAL ACCEDES Y LA METODOLOGÍA APRA PARA IMPULSAR UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS. <i>Joaquín Gairín, Diego Castro y David Rodríguez-Gómez</i>	173
1. El Manual ACCEDES	175
2. La Metodología APRA. El plan general de intervención.....	178
2.1. Fase previa (“Crear condiciones”)	183
2.2. Planificación (“Diseñar”)	186
2.3. Implementación (“Actuar”).....	187
2.4. Evaluación (“Verificar”).....	187
2.5. Institucionalización (“Incorporar”)	189
2.6. Difusión (“Compartir”)	190
3. La Metodología APRA. El diagnóstico institucional.....	191
4. La evaluación de los procesos, resultados y efectos del Modelo ACCEDES y de la Metodología APRA	195
5. Referencias bibliográficas	201
ANEXO 1: Ejemplo de instrumentos para la recogida de información	202

ANEXO 2. Posibles acciones para incorporar en la planificación de la intervención.....	208
ANEXO 3. Aspectos a considerar en el diseño de un plan de contingencia.....	210
ANEXO 4. Esquema básico de Evaluación con algunas acciones informativas, formativas y organizativas dirigidas a grupos vulnerables en la universidad.....	213
ANEXO 5: Lista de verificación para identificar colectivos vulnerables...	215
ANEXO 6. Cuestionario APRA para la detección de grupos vulnerables en la universidad.....	218
ANEXO 7. Proyecto parcial de atención a grupos vulnerables en la Pontificia Universidad Católica del Perú.....	225

VIII. SOBRE EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN. Joaquín Gairín.....	239
1. Las organizaciones educativas como contexto de intervención.....	241
2. Los presupuestos que han de guiar la intervención.....	247
3. Naturaleza y sentido de las estrategias de intervención.....	249
3.1. Una aproximación conceptual.....	249
3.2. La estrategia como dirección.....	251
3.3. Las estrategias colaborativas como asunción.....	254
3.4. Las estrategias colaborativas como concreción.....	255
4. Un panorama sobre las estrategias de intervención en contextos colaborativos.....	259
5. Algunas consideraciones complementarias.....	262
6. Referencias bibliográficas.....	264

C. ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS PARA LA INTERVENCIÓN

IX. ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD. Diego Castro (Coordinador), Joaquín Gairín, Anna Díaz-Vicario, Marita Navarro, José Luis Muñoz y Cecilia Inés Suárez.....	269
X. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN: UNA SÍNTESIS. Joaquín Gairín.....	337
1. El desarrollo organizacional como propuesta.....	339
2. La gestión del cambio como proceso.....	344
3. Las estrategias organizativas como respuesta operativa.....	348
4. Referencias bibliográficas.....	351

XI. BUENAS PRÁCTICAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.*Aleix Barrera-Corominas, Miren Fernández-de-Álava y Anna Díaz-*

<i>Vicario</i>	355
1. Introducción.....	357
2. Buenas prácticas para la permanencia en la Educación Superior ...	359
2.1. Un panorama sobre las buenas prácticas existentes.....	361
2.2. El desarrollo de algunas buenas prácticas	365
3. Recopilación de referencias significativas sobre acceso y reten- ción de colectivos vulnerables en Educación Superior	373
4. A modo de conclusión.....	376
5. Referencias bibliográficas	377

INTRODUCCIÓN

Las aportaciones que componen esta publicación se enmarcan en el Proyecto europeo ACCEDES *El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (DCI-ALA/2011/232), coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona y en el que participan activamente más de 30 instituciones de los ámbitos Europeo y Latinoamericano.

El Proyecto, alineado con el desarrollo de las políticas educativas actuales dirigidas a mejorar la equidad en las instituciones universitarias, promueve e impulsa políticas y prácticas educativas claras y estables que contribuyan a mejoras sociales substanciales, que sigue siendo el caballo de batalla en la mayoría de las sociedades democráticas actuales. Desgraciadamente, las instituciones universitarias siguen reproduciendo desigualdades y no siempre son un factor de cohesión social, olvidando, a menudo, que son estructuras sociales creadas en y para la sociedad y que deberían de ser sensibles a sus problemáticas.

El Proyecto, desarrollado durante los años 2012, 2013 y 2014, está permitiendo:

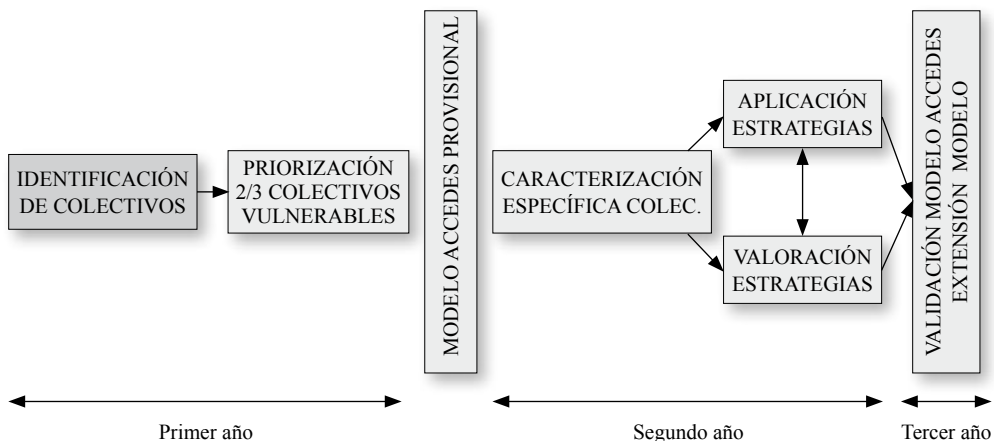
- a) Realizar una mejor y más ajustada conceptualización de la vulnerabilidad, buscando una mayor univocidad del término.
- b) Desarrollar un Modelo y una metodología de intervención.
- c) Proporcionar recursos para apoyar el desarrollo de universidades inclusivas, como puedan ser el banco de buenas prácticas, ejemplos de programas de in-

- intervención, red de instituciones con experiencia en el tratamiento de la vulnerabilidad, bases documentales u otras propuestas similares.
- d) Acciones varias de sensibilización de las universidades, como puedan ser el desarrollo de materiales de libre acceso, la asistencia gratuita a encuentros, la apertura para visitar instituciones de interés, entre otras.
 - e) Una base teórica y experimental que avala todas y cada una de las propuestas anteriores y que puede consultarse en la web del Proyecto (<http://edo.uab.cat/accedes>)

La presente aportación se centra, fundamentalmente, en el desarrollo de un Modelo y una metodología de intervención. Se ha tratado de delimitar elementos clave relacionados con la identificación e intervención con colectivos vulnerables, con la finalidad de concretar y validar un modelo de intervención acorde con las características de los grupos destinatarios.

El proceso realizado ha generado el Modelo ACCEDES, que incluye una delimitación de los fundamentos de la intervención (caracterización de colectivos vulnerables), una herramienta para la identificación e intervención (Metodología APRA) y su validación por la aplicación práctica y la medición de resultados.

Las instituciones participantes en el Proyecto han aplicado (gráfica 1) la Metodología APRA, diagnosticando el grado de vulnerabilidad de distintos colectivos y seleccionando dos de ellos para aplicar las estrategias de intervención propuestas y analizar sus efectos. Este proceso ha permitido mejorar y enriquecer el Modelo de intervención ACCEDES y la Metodología APRA que aplican.



Gráfica 1: Desarrollo y validación del Modelo ACCEDES

La aportación presentada queda así vinculada al Desarrollo y validación del Modelo ACCEDES. De hecho, se puede considerar complementaria a otros materiales ya publicados¹. Recoge, por una parte (capítulos I a V), aportaciones teóricas de los expertos que han participado en el desarrollo del Proyecto; por otra (capítulos VI a VIII), proporciona elementos para planificar los procesos de intervención y (capítulos VIII a XI) herramientas (básicamente, estrategias y buenas prácticas) relacionadas con los mismos.

Como ya comentábamos en la Introducción de la publicación anterior (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012) tratamos así de avanzar en el camino de mejorar la realidad inclusiva de nuestras universidades, profundizando en las causas de las desigualdades y aplicando propuestas concretas que permitan modificar tendencias e instaurar una nueva cultura: la universidad al servicio de todos los ciudadanos.

Les invitamos de nuevo a **visitar y participar del Proyecto** y a hacernos todas las sugerencias que estimen oportunas. El éxito pequeño o grande que se consiga es de todos, máxime si consideramos que la mejora social es el resultado del compromiso colectivo y continuado de muchas personas e instituciones. El aprendizaje recíproco ha de permitir la transferencia de conocimientos entre los equipos en términos de epistemologías, metodologías y prácticas, así como fortalecer su formación y la diseminación de los resultados. También, hacer realidad el objetivo principal del Programa Alfa de la Unión Europea: fomentar la cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y de América Latina.

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador del Proyecto ACCEDES

1 Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (Coord.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf

Gairín, J., Castro, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coord.) (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana. En

http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

A. APORTACIONES SOBRE LA VULNERABILIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I.
LA ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES.
UN RETO SOCIAL Y UNIVERSITARIO

Carme Tolosana Cidón

U. Autònoma de Barcelona, España

1. INTRODUCCIÓN

“Las revoluciones llevadas por el perfeccionismo general de la especie humana la han de conducir sin duda hacia la razón y la felicidad. Pero ¿con cuántas desgracias pasajeras habrá que pagar el precio?”

Condorcet (1792)².

Cinco memorias sobre la instrucción pública

Quizá sea una cita demasiado melancólica, pero me ha parecido oportuna para iniciar esta aportación en unos momentos tan críticos para una gran parte de la población mundial³.

Las relaciones entre universidad y sociedad o, dicho de otro modo, ¿a qué demandas sociales debe responder la universidad? ha sido y es un tema conflictivo. No debemos ver estas tensiones como algo paralizante o estrictamente negativo, sino utilizarlo como un punto de partida para la reflexión.

2. No es una cita al azar: Como explica Condorcet, la instrucción pública, como lucha contra la ignorancia, es el instrumento necesario para la construcción del ciudadano y es uno de los ejes fundamentales que sostienen la argumentación de esta conferencia: el saber es un medio de emancipación individual y social y es responsabilidad del Estado proveerlo.

3. Para describir la situación que ha generado la actual crisis económico-financiera Simon Johnson (2009), que fue economista jefe del FMI y desde luego nada sospechoso de izquierdismo, habla de un *golpe de Estado silencioso* para describir de la situación actual y se plantea quién ostenta el poder: la política o la economía. Es decir los políticos elegidos democráticamente o los ejecutivos de la banca.

La aportación intentará, al respecto y a través del análisis de la situación social y de la evolución de la universidad, plantear preguntas y sugerir algunas respuestas. Algunas preguntas a considerar serían:

- ¿Los cambios son siempre positivos?
- ¿El desarrollo económico garantiza el desarrollo social?
- ¿Existen las “consecuencias negativas inevitables” de fenómenos como la globalización?
- ¿Podemos combatir la privatización de la universidad o los nuevos proveedores con ánimo de lucro y fomentar en la sociedad globalizada más solidaridad, más desarrollo social?
- ¿La internalización del conocimiento supone la uniformización (en objetivos, organización, medios,...) de las instituciones?
- La única legitimación de los cambios que se den en nuestras universidades es la acreditación con indicadores utilizados por agencias de EEUU?
- ¿La crisis como oportunidad? ¿De qué? ¿Para quién?

2. LA SOCIEDAD

En una intervención en la Escuela de Verano⁴ del sindicato Comisiones Obreras en Segovia (España) y tomando como hito simbólico el cambio de milenio, planteaba algunas reflexiones. Decíamos:

“El mundo es pequeño. Las tecnologías aplicadas a la comunicación nos han acercado los unos a los otros... Esta cercanía nos hace ver que vamos hacia una sociedad sin culturas estancas y cuestiona el modelo de Estado-nación.

Las mujeres hemos perdido nuestra invisibilidad. Esta emergencia cambia los modelos tradicionales familia y socializa el cuidado de los otros.

Aparece la idea de conservación del medio. El modelo de desarrollo vigente no puede mantenerse y mucho menos extenderse a los países menos desarrollados. Emerge el concepto de sostenibilidad.

4. Posteriormente fue publicado en el monográfico “La educación en el siglo XXI” en la revista del propio sindicato: *TE Trabajadores de la enseñanza*.

Los avances científicos, de manera especial en el campo de la ingeniería genética, plantean problemas éticos entre ciencia y desarrollo, poder económico y control social, de una nueva magnitud.

Los desequilibrios Norte-Sur se acentúan, tanto en lo que se refiere a la distribución de la riqueza como a la salud y a la duración de la vida. En las sociedades más desarrolladas, aparecen bolsas de marginación y pobreza (cada vez más joven y femenina), el llamado cuarto mundo, que en sus manifestaciones más severas presenta una expectativa de vida para las personas afectadas de diez años menos que para el resto de la sociedad”.

Se apuntaban así ideas que se han ido confirmando a lo largo del primer decenio de este siglo. Pero cuando hablábamos

“del descrédito de lo público y del compromiso político en lo cercano y en lo general se substituyen por una exaltación de los derechos individuales, la casi divinización del mercado, junto con la aparición de fundamentalismos religiosos que tienen más componente de exclusión que de imposición como quizá tuvieron antaño (...). La globalización de la economía y la aplicación de los avances tecnológicos al sistema productivo cambian la organización del trabajo y reclaman nuevas formas de distribución”,

apenas nos acercamos a la durísima realidad de la actual crisis económica. Ajustes y recortes salvajes supuestamente inevitables porque sólo hay un modelo económico válido, el ultraliberal⁵, suponen un retroceso en los avances sociales tan costosamente alcanzados.

Y no es solamente en las cuestiones materiales sino en lo que hasta ahora eran referentes fundamentales en nuestras vidas: el trabajo como uno de los ejes que la articulaban. Vivimos tiempos líquidos, como dice Zygmunt Bauman⁶ (2007): las sólidas estructuras sociales han dejado de serlo; el divorcio entre el poder real –el

5. En el año 2000 apareció en Francia un movimiento de estudiantes de Economía llamado “postautista”, que denunciaba que la enseñanza de la economía en las universidades era “autista”. El pasado mes de abril (2014) un grupo de estudiantes de Manchester crearon el Post-Crash Economics Society para denunciar de nuevo la situación que viven las facultades de Economía en las que sólo se enseña un único modelo: el neoliberal.

6. A la *modernidad sólida* de antaño se opone la *modernidad líquida*, metáfora que además de brillante es certera: lo que caracteriza el tiempo presente es lo efímero de las formas sociales que exigen inmediatez en las respuestas y suponen la exclusión para aquellos individuos (y colectivos) que no estén en situación de darlas, que suelen ser los que padecen situaciones de fragilidad o *vulnerabilidad*.

económico— y el poder político, tiene como consecuencia la devaluación de la política e incluso de la democracia —¿para qué sirve nuestro voto?—; y el abandono del Estado de sus responsabilidades hacia la protección de las personas aumenta el riesgo de exclusión y crea insolidaridad; eso sí, ahora que los pobres abundan se puede practicar la caridad.

Estas incertezas incentivan el miedo y nos llevan a responder a la nueva situación abandonando los antiguos referentes: cambiamos solidaridad por competitividad, coherencia por flexibilidad, memoria por olvido ... y con la ayuda de analistas financieros, economistas, algunos políticos y los medios de comunicación interiorizamos el mensaje de la culpabilidad. “Algo hicimos mal. Nos lo tenemos merecido...”

¿Recuerdan las 10 estrategias de manipulación mediática compiladas por Sylvain Timist (2002) que se han difundido ampliamente por la red y que han sido atribuidas a Chomsky⁷? Aunque se ha tildado el decálogo de simplista, lo cierto es que las estrategias son extraordinariamente sugerentes y me parece que pueden ser útiles para esta reflexión.

1. La estrategia de la distracción
2. Crear problemas y después ofrecer soluciones
3. La estrategia de la gradualidad
4. La estrategia de diferir
5. Dirigirse al público como criaturas de poca edad
6. Utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión
7. Mantener al público en la ignorancia y la mediocridad
8. Estimular al público a ser complaciente con la mediocridad
9. Conocer a los individuos mejor de lo que ellos mismos se conocen
10. Reforzar la auto culpabilidad

Este último aspecto, *reforzar la culpabilidad*, nos debe preocupar especialmente y en referencia a la educación. Pensemos, por ejemplo, como ha sido utilizado en España por el ministro Wert para aplicar una restrictiva política de becas: sólo para los mejores, hay abusos... Y en el tema que nos ocupa, esta cuestión tiene especial

7. El mismo ha desmentido su autoría: “No tengo ni idea de dónde salió eso. Yo no hice esa compilación (...). Supongo que quien lo hizo podría argumentar que son interpretaciones de lo que yo escribí aquí y allá, pero desde luego no de esa forma ni esa lista”, en respuesta a Jean Bricmon, colaborador de Chomsky en diversos textos.

También se ha relacionado el decálogo con el documento apócrifo de grupo Bildeberg “Armas silenciosas para guerras tranquilas”.

importancia. EUROFOUND (2002) nos recuerda la gran heterogeneidad de los grupos vulnerables y que quizá el rasgo compartido sea el carácter involuntario de su situación, es decir, no son responsables de las causas que les hacen vulnerables.

Éstos son unos momentos ideales para la aplicación de estas estrategias y debemos estar atentos. A partir de ahí, complejidad, incerteza y ambigüedad son calificativos que corresponden al ámbito de la educación:

- Incerteza en el futuro: ¿Para qué mundo educamos?
- Complejidad en la tarea de educar: ¿A quién? ¿Cómo? ¿Con qué contenidos?
- Ambigüedad en la función de la escuela y de los docentes: ¿Socializar, instruir, seleccionar...?

Hemos avanzado en algunas respuestas: el objetivo es una educación para todos, porque sabemos que el saber no es un bien escaso que no se pueda repartir y que si lo alcanza un mayor número de personas enriquece no sólo a los individuos sino también a la comunidad. Con mayor o menor intensidad y éxito todos los países buscan el modo de facilitar el acceso a la educación básica atendiendo la diversidad étnica, de género, territorial, de capacidad, y hacerlo en condiciones de calidad.

En la educación superior no está tan clara la respuesta:

- ¿Para quién es la educación superior?: para todos los que deseen acceder a ella, para los mejores, para los que puedan pagarla,...
- ¿Priorizamos la transmisión o la creación de conocimiento?
- ¿Preparamos ciudadanos para su emancipación personal y social o ponemos su empleabilidad de acuerdo con las exigencias del mercado, como objetivo prioritario?
- ¿Nuestro único objetivo es la excelencia o creemos que debe armonizarse con la igualdad de oportunidades?

3. LA EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La universidad es una institución específica, es decir tiene rasgos que la diferencian de otras instituciones sociales, y que ha logrado trascender a lo largo de un milenio, desde la fundación de la universidad de Bolonia en 1088, hasta hoy.

Podríamos hablar de la universidad medieval como un gremio de maestros y aprendices, *Universitas magistrorum y scholarium*, que recibía la protección pontificia y regia. Esta doble protección les proporciona paulatinamente autonomía eco-

nómica, administrativa y jurídica y crea la imagen de una cultura superior unificada, que usa el latín como lengua común, que tiene la escolástica como instrumento de análisis fundamental, que regula el acceso al ejercicio de la medicina y la práctica jurídica ordenando planes de estudio semejantes en las universidades existentes, y que impulsa una movilidad de eruditos y estudiosos.

Esta es la universidad que el Imperio español implantó en Latinoamérica tomando como referentes las universidades de Salamanca y Alcalá. En la actualidad, la decana es La Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima fundada en 1551⁸. Los otros grandes imperios colonizadores, Inglaterra y Portugal, no crearon universidades en América.

Este modelo se mantuvo a lo largo de la época colonial y a partir del s. XVII empezó su decadencia. A mediados del s. XVIII se introdujeron algunas reformas que no llegaron a producir una mejora sustantiva. Pero en estas universidades se formaron las élites criollas que impulsaron la independencia y con ella la universidad republicana.

En el siglo XIX, se da una auténtica refundación y aparece la universidad moderna. Que, según en el entorno político en que se desarrolla, adquiere características distintas. Por un lado, el modelo germánico impulsado por Humboldt (Universidad de Berlín), donde la libertad era un concepto fundamental y se daba impulso al saber científico en todas sus disciplinas. Por otro, la universidad napoleónica estatal, uniformista y preferentemente profesionalizadora⁹ que tanta importancia tuvo, tras su independencia, en las nuevas naciones de América Latina.

Para Hugo Casanova (2012), la universidad contemporánea surge a mitad de los años 40 (post 2ª Guerra Mundial) y toma como referente la universidad estadounidense, que:

- cambia la relación con la sociedad:
 - atendiendo a la gran demanda y como consecuencia se da un proceso de expansión.
 - responde a las exigencias del mercado.

8. La célula para la fundación de la primera universidad colonial en Santo Domingo fue otorgada en 1538 pero no tuvo el reconocimiento de la corona española hasta 1747. Respondió al modelo “convento-universidad” (Tünnermann, 1996).

9. Tünnerman (1996) dice que la universidad napoleónica fue un “préstamo cultural” que tuvo consecuencias negativas en Latinoamérica: “*destruyó el concepto mismo de universidad*” por su fragmentación: “*El énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma*”.

- En su organización interna:
 - da un estímulo diferenciado a la investigación y se organiza por departamentos.
 - implanta mecanismos de evaluación externos.

Esta hegemonía del modelo se mantiene hasta la actualidad y ha hecho aportes positivos, sin ninguna duda, pero no ha dado respuesta a muchos interrogantes (¿cuáles son sus fines propios? y ¿cuál es su función social?) y ha tenido efectos colaterales no deseados:

- se han obviado las características históricas y culturales propias para mimetizar el modelo;
- han propiciado la mercantilización de la investigación.

Estas cuestiones se agrandan a medida que el Estado va reduciendo su papel de proveedor de servicios sociales y de garante de la equidad y de la igualdad de oportunidades. Se abandona del Estado del bienestar por un Estado mínimo.

Las consecuencias de la crisis económica son muy preocupantes en general y para la universidad de modo concreto si consideramos:

- Ha habido una expansión del sector privado, en algunos casos de dudosa calidad, sin regulación pública.
- Se han incrementado gravemente los problemas de financiación del sector público.
- Existe el peligro de un retroceso en los avances hacia la equidad en el acceso de las personas con menos recursos económicos.

Para algunos autores, esta situación reclama una nueva relación entre la universidad y el Estado, un proyecto que genere un pacto que armonice los fines de la universidad y de la nación. Una aclaración: No entendemos la nación basada en la idea de una identidad excluyente, sino una comunidad de ciudadanos, hombres y mujeres, no sólo con el enunciado de la igualdad de derechos, sino con el disfrute de los mismos.

Con el fin de que la Educación Superior sea considerada como un bien público social y un deber del Estado y que la universidad como institución recupere su papel en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales –que se deben afrontar en el contexto global–, es necesario un pacto nacional.

La universidad debe centrarse entonces en la lucha por la legitimidad. Según Santos (2005) son cinco las áreas de acción en este campo:

1. *acceso*, lograr la democratización del acceso, superar los factores de discriminación de clase, raza, sexo o etnia;
2. *extensión*, atribuir a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social;
3. *investigación-acción*, que los intereses científicos y la producción de conocimiento esté estrechamente ligada a la satisfacción de las necesidades de la sociedad;
4. *ecología de saberes*, promover el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, indígenas, de culturas no occidentales, etcétera, que existen en la sociedad; y
5. *universidad y escuela pública*, que hacen necesario vincular la educación básica y secundaria con la educación media y superior. Es lo que en la segunda República española se llamó la Escuela Unificada. No tenemos referencias de su aplicación y desarrollo porque la joven República fue interrumpida por el golpe de estado fascista. Como dice Claudio Lozano (1980) hablar de la República es “historiar un futuro”.

¿Cómo afectaría esta situación a los grupos vulnerables en su acceso, permanencia y egreso a la educación superior e incluso en su empleabilidad?

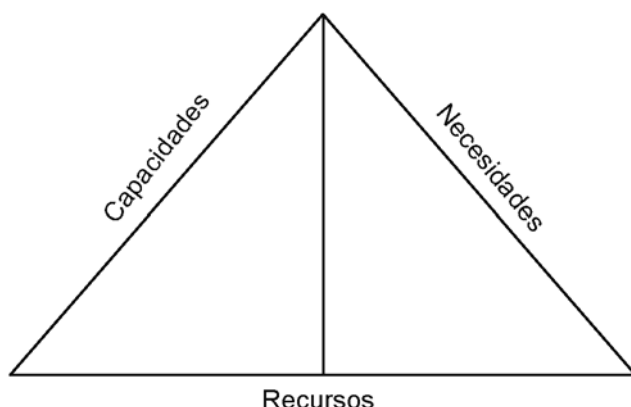
Para definir quiénes son personas vulnerables se alude a la diferencia, a su desventaja en relación con las personas “normales” y eso nos crea, obviamente, incomodidad y nos preguntamos: ¿qué es la normalidad? ¿Es ser como son la mayoría?, los normales ¿son los que supuestamente no tienen deficiencias?

A mi modo de ver, ninguna de esas es la pregunta correcta. Nos deberíamos preguntar: ¿por qué consideramos a las mujeres como un grupo vulnerable cuando representan la mitad de la población mundial? O, ¿por qué incluimos un grupo étnico entre los vulnerables, siempre con la tentación de llamarlo “minoría”, aunque sea mayoritario en un país determinado, como nos recuerdan algunos antropólogos?

Pensamos que la vulnerabilidad de las personas se define en referencia al modelo dominante. A saber:

- Hombre
- Joven
- Saludable
- Urbano
- Instruido
- Con recursos económicos

Las personas poseemos determinadas capacidades y tenemos unas necesidades para llevar una vida digna y para obtener este equilibrio debemos tener a nuestro alcance unos recursos concretos: Pensamos así, en una interrelación comprensiva y explicativa (Gráfica 1)



Gráfica 1: Recursos, necesidades y capacidades en interrelación

Las llamadas personas vulnerables, dada la situación que genera la diferencia respecto al modelo, requieren más recursos y esta circunstancia aumenta la posibilidad de verse afectadas negativamente, impulsadas a una marginación mayor e incluso su exclusión en una situación de crisis como la actual.

Las universidades participantes en el evento ACCEDES (<http://www.congresoACCEDES.net/>) han desarrollado iniciativas para mejorar la situación de estos grupos vulnerables y dar en sus instituciones respectivas una educación inclusiva. Apoyadas por organizaciones que se ocupan de la educación superior, articulan proyectos para establecer redes de colaboración, intercambiar experiencias y construir nuevos instrumentos de intervención útiles, eficaces...

Reaccionar, dar respuesta a estas situaciones injustas, es necesario pero no suficiente. Debemos ser proactivos en la transformación de nuestras instituciones pero también en la transformación de la sociedad para alcanzar una situación en la que las instituciones educativas no tengan políticas específicas de atención a los grupos vulnerables, ya que es la sociedad en su conjunto la que les provee de la atención y de los recursos necesarios para desarrollar sus proyectos de vida como se hace con cada uno de los ciudadanos y ciudadanas de la nación.

Necesitamos establecer pactos con el Estado, con los poderes públicos y con la sociedad organizada. Si las universidades afrontan en solitario este problema se

alcanzarán mejoras importantes, seguro, pero habrán renunciado a una función que las legitima como institución pública, que se sostiene con los recursos de todos, y habrán renunciado a su función de agente transformador, no sólo con la creación y transmisión del conocimiento sino también con el compromiso social que debe ir más allá de lo corporativo.

Finalizo esta aportación del mismo modo que la comencé: con una cita que pudiera guiarnos con esperanza, sin pesimismo, hacia el horizonte deseado. Pensé en mi admirado Gramsci y recurrir *al optimismo de la voluntad frente al pesimismo de la inteligencia*, pero no me satisfacía.

Y me decidí: hay una organización muy arraigada en Cataluña y también en el resto de España, *la Plataforma de Afectados por la Hipoteca* (PAH) que defiende a las personas que van a ser desahuciadas de su casa. En 2012 se ejecutaron 43.558 desahucios en España y en el primer trimestre de 2013 se dan 216 desahucios diarios. La PHA, que lucha también por cambiar una legislación injusta y abusiva, ha visto reconocida su labor por el Parlamento Europeo que le ha otorgado el Premio Ciudadano Europeo 2013. También gracias a sus denuncias, el Consejo General del Poder Judicial ha obligado a negociar a algunos bancos y consiguió que el año pasado un 23% de las sentencias de desahucio no terminaran en desalojo forzoso.

A mi modo de ver son un ejemplo: luchan por cambiar las leyes, denuncian en la calle y en los medios de comunicación y defienden a los afectados ante la pasividad interesada del gobierno y la ambición desmesurada de la banca. Les propongo que hagamos nuestro su lema: *¡Sí se puede!*

Éste es nuestro reto: cambiar las leyes injustas, impulsar la participación para hacer los cambios necesarios y para hacer una universidad más democrática, más inclusiva y emancipadora.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- Casanova, H. y Lozano, C. Editores (2007). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universidad de Barcelona; México: IISUE, UNAM.
- Casanova, H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*. La Coruña: NET-BIBLO S.L.

- De Castilla Urbina, M. (2012). La Universidad napoleónica en Nicaragua (1879-1963). En El Nuevo Diario.com.ni
- Condorcet, J-A-N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina: En *Revista de Estudios Sociales*, nº 26. Bogotá.
- Johnson, S. (2009). The Quiet coup. The Atlantic. May. Wasington DC. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2009/05/the-quiet-coup/307364/4/>. (Consulta 35/05/14).
- López Sagrera, F. (2010). El impacto de la crisis económica global, en la educación superior mundial y regional. En *Educación superior y sociedad*. Vol. 15, nº 1. UNESCO-IESALC.
- Lozano, C. (1980). *La educación republicana*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- Subirats, M., pròleg: Caivano, F. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat : Edicions 62.
- Timist, S. (2002). Strategies de manipulation suti.com. En <http://www.syti.net/Manipulations.html> (Consulta 35/05/14).
- Tolosana, C. (1999). La respuesta educativa. En *TE: Trabajadores de la Enseñanza*, nº 206. Madrid: CCOO.
- Tolosana, C. (2001). L'autoestima com a factor generador de reconeixement social. Jornades "Maria Rúbies" de recerca i innovació educativa. Lleida: UDL.
- Tünnermann, C., (1996). *Breve historia del desarrollo de la Universidad en América Latina. La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ed. CRESALC/UNESCO.

II. CLARIFICAR E IDENTIFICAR LOS GRUPOS VULNERABLES

*Joaquín Gairín Sallán
Cecilia Inés Suárez*

U. Autònoma de Barcelona, España

*“La Educación Superior es un bien público, social,
un derecho humano y un deber de los Estados”
(UNESCO/IESALC, 2008)*

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de la Conferencia Regional de la ES en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) y la Conferencia Mundial sobre la ES (UNESCO, 2009) han destacado ya la necesidad de garantizar el acceso a la ES como derecho real para todos los ciudadanos y, a la vez, que éste contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia, al fortalecimiento de un espíritu de solidaridad y de cooperación, y a la creación del conocimiento para la transformación social y productiva de las sociedades.

Estas declaraciones remarcan el compromiso universitario con la inclusión educativa, que ya forma parte fundamental de la agenda educativa en América Latina y Europa. La construcción de una sociedad democrática se asocia con la consecución de la igualdad social de acceso y logro en las oportunidades educativas de calidad para todos los estudiantes, con especial consideración para aquellos que están en situación de vulnerabilidad. Independientemente de su origen social, raza, etnia, género o discapacidad u otras circunstancias, todos los estudiantes preparados deberían tener la oportunidad de participar y tener éxito en la Educación Superior (ES, en adelante). La preocupación por incorporar a la universidad a sectores de la población tradicionalmente excluidos revela el esfuerzo de los estados nacionales, de las propias instituciones y de las personas implicadas en la construcción efectiva de una sociedad justa y equitativa.

A nivel normativo, estándares internacionales ofrecen orientaciones concretas que han impulsado cambios de orden constitucional y jurídico, que, acompañados de

desarrollos legislativos, reconocen y garantizan los derechos de grupos en situación de vulnerabilidad. Así pueden citarse, por ejemplo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, que contiene un artículo específico sobre la educación de estas personas (artículo 24), la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*, la *Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas religiosas y lingüísticas* (1992); el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT, 1989) o la *Declaración sobre los Derechos de los pueblos indígenas* (2007), entre otros.

Estas orientaciones promueven e impulsan la construcción de una ciudadanía plena, proveyendo marcos legislativos inclusivos y respetuosos con la diversidad. De todas formas, deberían de acompañarse, ya que no siempre es así, de medidas sociales, culturales o de otro tipo: Particularmente, resulta importante garantizar la adquisición de los saberes y competencias definidas como fundamentales y pertinentes, que permitan participar y ejercer derechos políticos, sociales y culturales plenamente a todos los ciudadanos.

Partiendo de estas premisas, la aportación reflexiona, en primer lugar, sobre *algunos criterios que permitan clarificar e identificar a los colectivos vulnerables en la universidad*. El tema no está exento de polémica, si consideramos que algunos criterios han sido usualmente utilizados para “etiquetar” y discriminar a estos mismos colectivos. De todas formas, se trata de apoyar la visibilización y reconocimiento de estos colectivos que usualmente permanecen “invisibilizados” en el interior de las propias instituciones pese a haber logrado el ingreso.

La información soslaya el debate filosófico y epistemológico que se podría realizar sobre conceptos como normalidad, derecho a la diferencia, estereotipos y estigmatización u otros sobre la importancia de reconocer, valorar y actuar en relación a las diferencias existentes. Recordamos que se trata de colectivos que no “son” vulnerables per se, sino de grupos en “situación de” vulnerabilidad como consecuencia de condiciones y procesos históricos, sociales y políticos. Grupos que han transitado por una historia de discriminación y exclusión en la que se combinan diferentes circunstancias y derechos conculcados y que, a pesar de ello, mantienen una cierta autonomía y son activos reclamando una participación plena en la sociedad donde se sitúan.

Es cierto que las universidades y los sistemas de gobierno están respondiendo, cada vez más, con políticas, estrategias y actuaciones concretas a las nuevas demandas de los estudiantes y de la sociedad. Sin embargo el desafío se mantiene, tal y como han empezado a reconocer algunas instituciones de ES, en el progreso, egreso y transición al mundo laboral de los colectivos que tratamos. Cada vez son más necesarios nuevos y mejores conocimientos, habilidades y destrezas para

completar los niveles educativos pero también para desempeñarse personal y profesionalmente en la sociedad.

En segundo lugar, *se relaciona el logro de la inclusión en la ES con la calidad de las universidades*; esto es, se plantea el reto de alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, y especialmente de aquellos que han sido, y aun hoy, excluidos del derecho a la educación, como un elemento más que identifica la calidad de las instituciones universitarias. Asumimos con Dias Sobrinho (2008) que la calidad se vincula al principio de pertinencia, a la responsabilidad social, a la diversidad cultural y a los contextos en que las instituciones de ES se encuentran y se desarrollan. De hecho, las universidades de calidad lo son si también son inclusivas.

Finalmente, se recogen algunas reflexiones que refuerzan el sentido inicial de esta aportación en torno a la atención a la vulnerabilidad como reto para la promoción de universidades inclusivas y de calidad.

2. CRITERIOS QUE DEFINEN LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En acuerdo con Blanco (2010), consideramos que las situaciones de exclusión y vulnerabilidad que afectan a los jóvenes en edad de participar en la ES se relacionan no sólo con situaciones de pobreza o necesidades educativas especiales, sino también, y en sentido amplio, con las *posibilidades de desarrollar un proyecto de vida*.

En una aportación anterior (Gairín y Suárez, 2012), considerábamos 5 ejes de desigualdad social (socioeconómica y urbana-rural, género, étnica y racial, discapacidad, edad) como criterios para definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la ES (estudiantes ubicados en los quintiles I y II, mujeres en determinadas áreas y carreras, indígenas, afrodescendientes y gitanos entre otras minorías, personas con discapacidad, adultos con baja cualificación, por ejemplo). La clasificación que ahora proponemos profundiza en el análisis de estos ejes y evidencia las variadas formas que adquieren la exclusión y la vulnerabilidad actualmente¹⁰. Estas configuran un escenario complejo, al que las universidades deben adaptarse en un movimiento de transformación bidireccional: hacia los estudiantes pero también hacia sí mismas,

10. La exclusión es un proceso dinámico y cambiante que se configura a partir de procesos sociales propios de cada época y contexto.

sus estructuras, personal docente y administrativo¹¹, entre otros aspectos de nivel institucional.

La definición y análisis de estos ejes coincide, además, con otros aportes provenientes del campo de la sociología y de la actuación de las instituciones de ES en contextos diversos. Así, por ejemplo, las desigualdades se asientan para Subirats (2004) sobre tres ejes: la edad, el género y la etnia o el lugar de procedencia, que identifican como posibles colectivos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión a los jóvenes, las personas mayores, las mujeres, personas inmigradas o procedentes de países pobres se encuentren o no en situación irregular. De acuerdo con ello, y en el ámbito educativo, los factores de exclusión o vulnerabilidad serían el analfabetismo o bajos niveles formativos, el fracaso escolar, el abandono incipiente del sistema educativo y el desconocimiento de la lengua.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe “Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe” (Márquez et al., 2007) menciona como potenciales colectivos en riesgo o exclusión social a los grupos indígenas, las personas discapacitadas físicamente, la población con un índice de desarrollo humano (IDH) muy bajo y las mujeres.

Asimismo, el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de ES de 2007 llamaba la atención sobre los estudiantes que tienen mayores dificultades para tomar parte de la enseñanza universitaria, incluyendo como tales a aquellos que por sus particulares circunstancias individuales, sociales o familiares tienen una representación menor entre el alumnado universitario que el resto de los grupos. Se trata de las personas con algún tipo de discapacidad, de quienes proceden de los estratos socioeconómicos más bajos, de los inmigrantes, de las personas con cargas familiares, de quienes trabajan y de otros colectivos que tradicionalmente no han formado parte del alumnado convencional de las universidades

En el Informe Eurydice (2011), se identifica con *colectivos infrarrepresentados* a aquellos estudiantes que pertenecen a determinados colectivos que por su vulnerabilidad y situación de exclusión no están “representados”, no participan ni tienen

11. Sobre estrategias específicas de desarrollo organizacional y colectivos en situación de vulnerabilidad, se recomienda consultar los 9 opúsculos contenidos en Gairín, J., Castro, C. y Rodríguez-Gómez, D. (Coords.) (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

acceso a la ES, a partir de los criterios como el estatus socioeconómico, género, discapacidad, origen étnico y edad.

Cabe aclarar que la diferenciación entre los ejes tiene un sentido analítico, reconociendo que, en la realidad, encontramos situaciones combinadas de desigualdad, por ejemplo el caso de mujeres pertenecientes a un pueblo indígena y con precarios niveles de ingreso, que nos comunican situaciones extremas de vulnerabilidad. En sociedades con altos índices de desigualdad, estos ejes se presentan asociados, siendo pertinente indicar que la exclusión y la vulnerabilidad transitan entre dos niveles difíciles de separar: características propias e internas de los sistemas de ES y condiciones externas en las que éstos se ubican y se desarrollan (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

2.1. *El estatus socioeconómico y la ruralidad como factores de vulnerabilidad y exclusión*

No existe a nivel europeo, por ejemplo, una delimitación común sobre lo que puede considerarse **el estatus socioeconómico**. En general este concepto, según el Informe Eurydice (2011), considera a estudiantes procedentes de familias con bajos ingresos o familias donde los padres no poseen estudios secundarios o superiores aunque en algunos países incluye a estudiantes con hijos, huérfanos o que viven en situación de ruralidad.

Es evidente que la falta o escasez de recursos económicos es una de las principales dificultades para el acceso y permanencia en las instituciones de ES (Pineda y Pedraza, 2011). Los datos aportados por CEPAL en el documento “Panorama social de América Latina” (2010: 94-95) son elocuentes:

“Entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, solo un 8,3% ha logrado concluir al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios”.

Por su parte, el informe “Educación Superior en Iberoamérica” (Brunner y Ferrer, 2011: 168) afirma que la distribución de oportunidades de participación en la ES está condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes:

“la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza cerca de 80 puntos en el caso de Colombia y menos de 8 puntos en Venezuela, debiendo sin embargo considerarse las tasas brutas de participación de cada país”.

Esta situación de vulnerabilidad ha sido abordada tanto desde los Estados como desde las instituciones, a partir de programas de becas, préstamos y ayudas financieras diversas, entre otras acciones: Su impacto es positivo en la persistencia de los estudiantes universitarios, tal y como evidencian estudios como el de Swail, Redd y Perna (2003). Sin embargo, otros estudios indican que estas estrategias deberían combinarse con otras acciones que garanticen un buen desarrollo de los estudios universitarios. Se aconseja (Chiroleu, 2009; Pineda y Pedraza, 2011; Sverdllick et al., 2005; Torres y Zuñiga, 2012) incorporar y fortalecer mecanismos de seguimiento, identificar el semestre en que las ayudas son más efectivas, su difusión e información, estimular convenios con entidades financieras y desarrollar marcos legales para la implementación de programas de ayuda desde las universidades; entre otras alternativas.

Los análisis realizados apoyan también una cierta flexibilidad de los apoyos, que permita adaptarlos a las situaciones económicas de las familias y estudiantes en cada contexto: Cabe considerar que la vulnerabilidad económica se presenta asociada a otras dimensiones de la desigualdad (urbana, educativa, de género), coadyuvando en las dificultades para la permanencia y egreso en los estudios universitarios. En este sentido, el desafío parece plantearse en términos de “cómo atender, educar y preparar para el mercado laboral y la vida ciudadana a unos contingentes de jóvenes que provienen de hogares con un bajo capital cultural y que han seguido trayectorias, también, de baja acumulación de capital escolar” (CINDA; 2007: 109).

El criterio referido a la **ruralidad e inequidades geográficas** hace referencia a las diferencias entre el medio rural y el urbano, entre los centros urbanos y el medio rural, que en la ES se evidencia a partir de la concentración de las universidades en las grandes ciudades y capitales. Esta brecha geográfica dificulta el acceso de estudiantes, por ejemplo, en algunos países donde la dispersión geográfica de comunidades rurales y de zonas indígenas respecto de los centros urbanos es muy significativa (IESALC, 2006). La situación obliga a largos desplazamientos para estudiar en una institución de ES, aumentando la inversión económica (gastos de movilidad, manutención, vivienda, además de los costes de estudio) y/o dificultando la compaginación del trabajo y el estudio necesaria para mantenerse durante la progresión en los estudios.

Algunas estrategias como parte del proceso de regionalización de la ES han permitido abordar esta inequidad, encontrando:

- la creación de sedes y subsedes de universidades en diferentes regiones y territorios;
- la diversificación de la oferta educativa a partir de programas a distancia o por medios virtuales; y
- la apertura de nuevas instituciones de ES en estas zonas desfavorecidas.

Cabe aclarar, sin embargo, que, en muchos casos, estas acciones han ocasionado circuitos diferenciados y una brecha respecto a la calidad de la enseñanza recibida, dado que, entre otros aspectos, la oferta de programas es reducida, no se cuenta con la misma infraestructura (de edificaciones y de profesionales) para la docencia y tareas de investigación (Pedroza et al. 2006; Rama, 2007).

2.2. La brecha del género: las mujeres como colectivo vulnerable en la ES

Numerosos autores e informes sobre la región latinoamericana (IESALC, 2006; Pedroza, Villalobos, Farfán, y Navarrete, 2006; Rama, 2007) evidencian una feminización de la matrícula en las instituciones de ES, por lo que la discriminación según género no constituiría, en principio, una limitación para el acceso a estas instituciones.

Rama (2007, 2009) indica que este proceso se vincularía a factores tales como:

- el ingreso temprano de los varones a los mercados laborales;
- procesos de urbanización que producen la migración de las mujeres del campo a la ciudad al haber escasa oferta de empleo femenino en el mundo rural;
- una mayor disposición de los hogares para promover una mayor escolarización de las mujeres;
- una estructura salarial que remunera inferiormente a las mujeres para los mismos niveles de tareas y de formación que los varones, obligándolas a alcanzar una mayor escolarización para obtener iguales niveles salariales; y
- la propia demanda de las mujeres, más que políticas públicas concretas u ofertas laborales específicas dirigidas a promover el acceso femenino.

Los datos publicados por el Informe IESALC 2000-2005 (2006: 121), sobre la ES para países de América Latina y el Caribe y respecto de la feminización de la matrícula, permiten observar tres situaciones diferenciadas en la región:

- feminización incipiente, en Perú y Bolivia, con niveles menores al 50%;
- feminización que alcanza equidad con la matriculación, en países como Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador y México, con niveles entre 47% y 53%; y

- feminización de la matrícula, en dos niveles: *nivel medio*, países como Argentina, Brasil, Venezuela con un 54% a 60%; y *nivel alto*, como Uruguay, República Dominicana y Panamá, donde el porcentaje de feminización de la matrícula supera el 60%.

Sin embargo, tal como se recoge en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2013/4 (UNESCO, 2014), el cumplimiento de la equidad de género no reside sólo en una matrícula igual entre varones y mujeres sino también, y sobre todo, en tener espacios educativos apropiados, prácticas no discriminatorias y las mismas oportunidades para que varones y mujeres puedan alcanzar y desarrollar su potencial, por ejemplo, en los ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión universitaria, y en otros ámbitos laborales, además del propio estudiantado.

Por ello, sigue siendo necesario introducir algunos matices cuando se habla de la situación de vulnerabilidad que afecta a las mujeres en la ES. De hecho, factores asociados, tales como la pobreza, cargas familiares sobrevenidas, la discapacidad, la pertenencia a una etnia y/o la violencia de género, continúan incidiendo negativamente en el logro educativo de niñas, jóvenes y mujeres.

Asimismo, se evidencia un acceso desigual a la ES en función de las áreas del conocimiento consideradas: las mujeres se concentran en las disciplinas de administración, ciencias sociales, educación y servicios, y los varones tienen una participación relativa superior en las áreas de ciencia y tecnología e ingeniería, industria y construcción (Informe CINDA 2011). En este sentido y en algunos países, determinadas carreras corresponderían a uno u otro sexo también en función de su prestigio social, lo que incide en las diferentes posibilidades y condiciones para la inserción laboral de varones y mujeres en términos de remuneración, acceso a cargos directivos, entre otros aspectos (IESALC, 2006; Pedroza et al., 2006).

2.3. *El criterio de origen étnico y raza*

Como primera aproximación a este eje, es importante mencionar que la definición y operacionalización de los conceptos de “etnia”, “raza” e “indígena” es una tarea problemática por la complejidad propia de estos conceptos y por su diferente configuración histórico-cultural en cada país.

En el contexto europeo, por ejemplo y pese a las diferentes interpretaciones de cada país, el concepto de “origen étnico” se emplea con mayor frecuencia para referirse a los estudiantes inmigrantes de primera o segunda generación (Eurydice, 2011).

En América Latina y el Caribe, una de las expresiones de esta diversidad radica en la existencia de 671 pueblos indígenas reconocidos por los Estados de dicha región, representando entre 30 y 50 millones de personas, esto es, entre un 8% y 10% de la población total de América Latina. Además de los pueblos indígenas, habita población afrodescendiente, que representa un 23% de la población total de la región (CEPAL, 2007).

Desde el punto de vista educativo, si bien un análisis panorámico y longitudinal de la región evidencia el acceso creciente de niños y niñas indígenas al sistema educativo durante el siglo XX y avances en términos de cobertura (SITEAL, 2011), aún persisten situaciones de inequidad, en el caso del acceso a la ES, para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

“Centrando el análisis de la dimensión educativa en la generación más joven (15 a 29 años), se observa que en la mayor parte de los países el porcentaje más alto de la población indígena de este grupo etario posee de 0 a 6 años de estudio, a diferencia del resto de los jóvenes, que tiene mayoritariamente 7 años o más” (Del Popolo, López y Acuña, 2009:115).

Es importante mencionar que, sin embargo, se han alcanzado importantes logros a nivel normativo internacional y nacional, como, por ejemplo, el reconocimiento constitucional de naciones multiétnicas, pluriculturales y plurilingües, donde los propios movimientos organizados de pueblos indígenas y afrodescendiente fueron centrales para sostener sus propias demandas y reivindicaciones.

Los diferentes programas, proyectos y estrategias para colectivos étnicos generados entorno a la inclusión y la interculturalidad en la ES, aunque con diferencias en la región en cuanto a su alcance y profundidad, abarcan desde de ayudas económicas, becas y cupos especiales, programas específicos de formación y apoyo, hasta la creación de universidades indígenas.

Expertos latinoamericanos convocados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la ES en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y firmantes del documento “Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en Educación Superior” (IESALC, 2012) enumeran un total de 12 recomendaciones para los Estados y gobiernos nacionales con la finalidad de profundizar en la democratización y en la interculturalidad. Las cinco más vinculadas a los tópicos que tratamos hacen referencia a:

- 1) Desarrollar de manera sistemática programas (informativos, de sensibilización, capacitación) sobre los beneficios que proporciona la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas en la sociedad.

- 2) Implementar y profundizar programas de valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; con especial énfasis en la investigación, enseñanza y utilización en la ES.
- 3) Crear y/o profundizar políticas públicas y programas de pregrado y postgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral y/o comunitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la ES.
- 4) Generar información cuantitativa y cualitativa que orienten la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en este nivel.
- 5) Asignar presupuestos suficientes para garantizar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de ES que tengan por objeto responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

2.4. Personas con discapacidad, un colectivo que mantiene la vulnerabilidad en la ES

Las “personas con discapacidad”, según la ANUIES (2002:14), engloba las condiciones personales y sociales que afectan en diversos grados las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de la persona, privándoles de su derecho a participar plenamente en la sociedad y en la ES en igualdad de condiciones que otros colectivos.

La existencia de ciertas restricciones y barreras son las que definen a estos estudiantes como colectivo en situación de vulnerabilidad, limitando su acceso, permanencia y egreso de la ES. Las sintetiza Moreno (2006, pp. 151-152) en las siguientes:

- Niveles educativos precedentes a la ES, que funcionan como filtro que impide la llegada del estudiante a este nivel educativo.
- Escasas políticas institucionales definidas y concretadas en planes y programas, o reflejadas en la visión, misión y estrategias.
- En algunos países, la falta de voluntad política de las autoridades universitarias y, en otros, condiciones socioeconómicas adversas que dificultan especialmente su acceso y la permanencia.
- Existencia de barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales (o las llamadas barreras tangibles e intangibles) que limitan las prácticas inclusivas.

- Uso insuficiente de las TIC y de la educación a distancia como opción educativa para este colectivo.
- Cierta prevalencia de servicios y programas centrados en un modelo de corte asistencialista: proveer las necesidades del usuario sin favorecer su protagonismo en el proceso.
- Ausencia de registros y/o información estadística sobre la población de estudiantes, profesores y dirigentes con discapacidad, unido al desconocimiento o a informaciones contradictorias sobre la población con discapacidad en general.

En relación con las dificultades motrices y las barreras arquitectónicas como elementos de vulnerabilidad, resulta significativo mencionar datos aportados por la Encuesta sobre Transformación y Reformas en la ES de América Latina (TRESAL, 2013). Aplicada a dirigentes universitarios de 150 instituciones universitarias de América Latina, menciona que “están en desacuerdo en cuanto a si la universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz (71%)” (p.10), remarcando algunos de ellos que la escasa adecuación de las infraestructuras es una restricción que persiste aunque no existan restricciones normativas.

Cabe considerar que la accesibilidad física implica no sólo modificaciones y adecuaciones para que los estudiantes puedan acceder a los espacios de una manera más independiente, sino garantías también para el acceso y disponibilidad de todos los servicios y apoyos tecnológicos necesarios para un buen desempeño académico (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009).

Investigaciones recientes coinciden en afirmar que uno de los principales aspectos a lograr es la institucionalización de las acciones y medidas para la inclusión de estudiantes con discapacidad, con potencial de implicar a la comunidad educativa, formar parte de la normativa y política institucional y sostenerse en el tiempo (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa y López-Aguilar, 2012; Molina, 2010). Ilustra la falta de cultura institucional al respecto la Encuesta TRESAL (2013:10) cuando afirma que “en todas las opciones de este tema de restricciones para estudiantes con discapacidad se encuentra un porcentaje alto de dirigentes que respondieron “No sé” o que no respondieron (entre 22% y 34%)”.

Como remarca Espinoza (2013: 248) en el estudio sobre cuatro países iberoamericanos:

“Si bien existen algunas normativas para promover el acceso a la educación superior de la población discapacitada, pareciera que su impacto es limitado. En los cuatro países analizados la implementación de acciones queda supeditada preferentemente a las decisiones que adopten las instituciones de educa-

ción superior, que por lo general no evidencian una preocupación sustantiva por este aspecto”.

2.5. *Otros criterios no habituales*

El **criterio de la edad** viene asociado al “estudiante típico”. Este criterio se define en relación con la “edad típica” establecida para el acceso a la ES. Los datos revelados en el Informe Eurydice (2011: 23) reflejan que esta categoría difiere de manera significativa en función de la edad definida para el acceso a esa etapa educativa.

“Por ejemplo, en Irlanda y Malta se define como estudiante adulto a aquel que accede a la universidad con más de 23 años de edad, puesto que la edad típica de acceso son los 18-22 años. En cambio, en Noruega, solo el 54% de todos los estudiantes matriculados en 2010 tenía 25 años de edad o menos, mientras que el 11,6% se encontraba en la cohorte de edad de 41 años o más”.

Esta misma razón es la que obliga al mencionado informe a distinguir entre medidas adoptadas para la *población en edad de trabajar y las que están dirigidas a personas mayores y jubiladas*.

Si, como apuntan Irrazabal y Oyarzún (2003), compaginar los ámbitos de educación y trabajo son primordiales para los jóvenes estudiantes, se abre un nuevo reto para nuestras universidades. Deben contemplar la flexibilidad de itinerarios formativos, la disponibilidad de horarios vespertinos y nocturnos, la incorporación de modalidades virtuales y el desarrollo de planes tutoriales como estrategias para la atención de este nuevo colectivo¹².

Y este hecho es cada vez más frecuente en todas las sociedades y universidades. Por una parte, los procesos de actualización profesional contemplados en muchas universidades se combinan con el desarrollo de una actividad laboral; por otra parte, el interés por mejorar la formación de los ciudadanos ha ido abriendo el acceso a la universidad a colectivos muy variados¹³. Ambos grupos hacen que sea frecuente

12. El opúsculo sobre ‘*Estudiantes no habituales*’, desarrollado por H. Medrano, S. Donoso, N. Molian, I. Viana y E. Estupiñán analiza la vulnerabilidad de los mismos y las medidas que la pueden paliar (Ver Gairin, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014).

13. En el caso español, actualmente, está contemplado el acceso a la universidad para mayores de 25 y de 45 años y estudiantes discapacitados mediante pruebas de selección y el acceso de mayores

que en las aulas universitarias conviven estudiantes de distintas generaciones y con intereses muy variados.

Pero no es sólo el criterio de edad el que permite identificar a colectivos variados y algunos vulnerables, también **otras circunstancias** que se pueden dar y se dan en distintos contextos:

- La movilidad que se concreta de muy diversa forma:
 - de familias que por razones de trabajo o emigración se sitúan en un país distinto al propio;
 - de estudiantes que cursan parte de sus estudios en otros países gracias a los programas de movilidad internacional;
 - de profesionales, que se ven obligados a actualizarse en contextos no habituales.
- Circunstancias familiares, como puedan ser el aumento de cargas familiares, la modificación de la familia o su desestructuración.
- Circunstancias sociales específicas, que afectan, por ejemplo, a personas privadas de libertad y que mantienen el derecho a una educación completa y a personas desplazadas o víctimas de conflictos armados. El capítulo 5 de este texto presenta como ejemplo de nuevos colectivos la realidad colombiana.
- Circunstancias económicas derivadas de crisis que modifican las posibilidades de las familias/personas e impiden el acceso o permanencia de estudiantes en el contexto universitario.
- Desarrollo educativo, que aporta a las aulas universitarias colectivos no habituales (personas con enfermedades mentales o problemas de salud, por ejemplo) como consecuencia de la extensión de la educación inclusiva en etapas no universitarias.

Las situaciones planteadas generan dificultades de distinta naturaleza (dificultad temporal o física para acceder a las aulas universitarias, bajo dominio del idioma de enseñanza, incomprensión de los hábitos culturales, baja autoestima por déficit de competencias, acceso limitado a los recursos de aprendizaje, etc.), que pueden hacer que las personas se automarginen del proceso formativo e, incluso, se protejan en grupos diferenciados que atentan con el principio básico de la inclusión: respeto y convivencia entre los diferentes.

de 40 años sin titulación previa a carreras específicas a partir de entrevistas previas. Ver el estudio de Gairín y otros (2012).

3. PROFUNDIZAR LA INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES COMO CRITERIO DE CALIDAD

La profunda transformación de los sistemas universitarios, evidenciada en la masificación de la matrícula y en el cambio en la composición social de los estudiantes, su internacionalización y el aumento y diversificación del número de instituciones, en muchos casos de gestión privada, conforman un nuevo escenario para el desarrollo de los sistemas de ES (Brunner y Ferrer, 2011; Rama, 2009).

La ampliación de las bases sociales originó la necesidad de atender la problemática de acceso a los estudios universitarios, considerando que es en este nivel educativo donde tienden a reproducirse y profundizarse las desigualdades sociales, y la subrepresentación de los grupos en situación de vulnerabilidad en algunos países (Chiroleu, 2010).

El aumento de la cobertura así como el cambio de perfil de los estudiantes y el ingreso de colectivos no tradicionales (entre otros, estudiantes con bajo nivel socioeconómico, mujeres, estudiantes con discapacidad, estudiantes indígenas y afrodescendientes), configuran un panorama complejo donde se descubren avances significativos en términos de cobertura, como ya se ha comentado, pero donde también la desigualdad se expresa en términos de la existencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades de estudio (Aponte-Hernández, 2008).

Según datos del Informe “Educación Superior en Iberoamérica” (Brunner y Ferrer, 2011), entre 2000 y 2008 la matrícula en los sistemas de ES evidencia un crecimiento del 62%; esto es, alrededor de 22 millones de personas que acceden al sistema de educación terciaria en los países que forman el espacio iberoamericano y que corresponde 13% de la matrícula mundial.

Sin embargo, más allá de este avance, señala Ezcurra (2008), lo que se produce, en muchas ocasiones, es una “inclusión excluyente”, si tenemos en cuenta procesos como la deserción o el fracaso, que se suceden una vez completado el acceso, que afectan principalmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad y que van en detrimento de la propia idea de inclusión. En esta misma dirección, Sverdllick et al. (2005) afirman que la masificación de la matrícula en la ES no indica una relación causal respecto de la democratización en esta etapa educativa.

Como concluye el Informe de Espinoza (2013:247) sobre 4 países iberoamericanos:

“En general, la equidad desde el punto de vista de los gobiernos y las instituciones de educación superior está circunscrita como fenómeno al ámbito del

acceso obviándose los otros estadios del desarrollo educativo. Algo similar ocurre al revisar la literatura existente en América Latina donde el acceso a la educación superior; como objeto de análisis, es un tema más recurrente, mientras que aspectos como la permanencia, el desempeño, los resultados y la empleabilidad no han sido abordados con la misma intensidad y profundidad por los especialistas. Esta situación se explica por la mayor complejidad que supone trabajar con indicadores de deserción, logro y empleabilidad, así como también por la falta de voluntad de los gobiernos por sistematizar datos e información asociados con estos indicadores desde los ministerios de educación”.

Un sistema educativo inclusivo acoge a todos los estudiantes y considera la diversidad cultural como un elemento que complejiza y enriquece a la vez el proceso de enseñanza-aprendizaje, minimizando las barreras que dificultan la participación especialmente para aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad y con mayor riesgo de marginalidad y exclusión (Ainscow, 2005; Gairín 2004; Serrano, 2006).

La diversidad como desafío y oportunidad constituye, así, una instancia de crecimiento y aprendizaje para la innovación y desarrollo de nuevas competencias para las propias universidades y sus actores (Sebastián y Scharager, 2007). En este sentido, reconocer la diversidad implica inclusión y viceversa, a partir de la generación de condiciones concretas y reales que contemplen el acceso, y fundamentalmente, la permanencia y egreso de todos los estudiantes.

El reconocimiento de que la sociedad no es un constructo homogéneo y de que la diversidad constituye un componente fundamental que debe ser respetado, revalorizado y legitimado modifica el eje de análisis que tradicionalmente la consideró como desventaja y se propuso eliminarla en pos de la homogeneidad y la formación de elites. Como señalaba recientemente Schmelkes (SITEAL; 2013), la democracia está fundada en el pluralismo y entre más potente es este pluralismo, más fuerte es la democracia”

Tal como plantean algunos autores (Díaz-Romero, 2010; Dias Sobrinho, 2008), analizar la equidad y justicia social en relación al concepto de educación como bien público implica asumir que no es posible pensar universidades de calidad que no sean inclusivas y viceversa¹⁴, así como tampoco sistemas educativos que dejen fuera a sectores de la población. Esta idea se ve reforzada, por ejemplo, en estudios

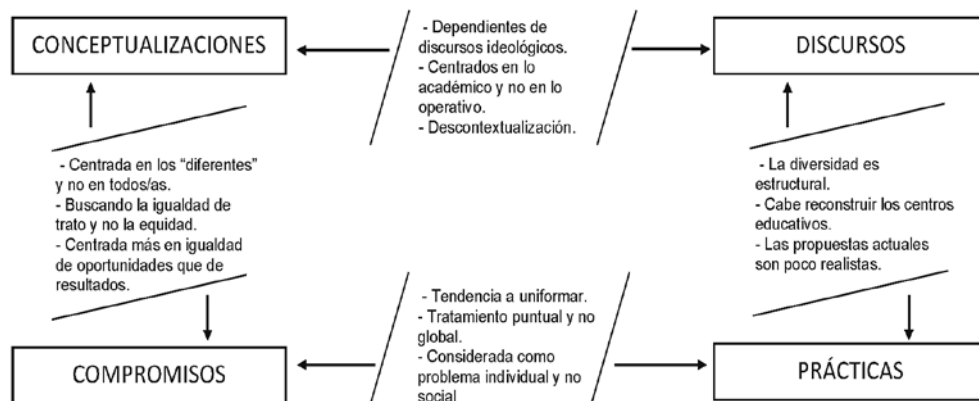
14. Se liga también la atención a las desigualdades a la sostenibilidad (ver, al respecto, el Boletín 97 de la OEI: <http://www.oei.es/decada/boletin097.php>)

como el desarrollado por Whitefor, Shah y Si Nair (2013), quienes sostienen que incrementar la equidad en el acceso y la participación de estudiantes en desventaja, además de ser una cuestión de calidad, no implicaría un impacto negativo en los estándares académicos.

Tiene sentido, en esta perspectiva, recuperar las propuestas de Díaz Romero (2010) para una *inclusión efectiva*:

- Apoyar a los ingresantes en el desarrollo de la autonomía, la autogestión y una conciencia crítica para discernir sus límites y posibilidades en relación con las oportunidades de éxito que el sistema les ofrece.
- Promover la consolidación de redes entre pares a fin de abordar colectivamente las posibles dificultades académicas y de integración social.
- Poner a disposición toda la infraestructura y los diversos recursos de aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio y computación), dado que muchos estudiantes no cuentan con espacios y equipamiento adecuado en su hogar o lugar de residencia.
- Implicar a la familia en el proceso formativo: a nivel de sus expectativas y como soporte para desarrollar hábitos de estudio y definir prioridades.
- Apoyar el desarrollo de nuevos hábitos de estudio, acordes con la mayor complejidad cognitiva y exigencias académicas a la que estarán expuestos los estudiantes. La autora menciona que, incluso entre quienes hayan obtenido un mejor desempeño relativo en la educación secundaria, las formas de aprendizaje adquiridas no se ajustan en muchas ocasiones al tipo de trabajo individual requerido por el sistema universitario.

Se trata, hoy por hoy, de superar algunas de las contradicciones denunciadas en su momento (Gráfica 1) cuando se analizaban los procesos de atención a la diversidad. Es cierto que debemos de avanzar en los aspectos conceptuales pero también es necesario pasar a la acción.



Gráfica 1: Algunas contradicciones en la atención a la diversidad (Gairín, 2002)

La acción para ser efectiva debería estar fundamentada pero también concretarse en planes de intervención sistemática que se autorregulan y que incorporan tanto las buenas prácticas como los avances que, sobre la temática, se producen.

El reto es pasar *‘de la integración a la inclusión’* y, por lo tanto, avanzar hacia una normalidad educativa dónde todas las personas forman parte del sistema formativo y nadie se ubica fuera de éste. En la inclusión, las diferencias entre las personas representan un hecho enriquecedor y no son un ‘hándicap’. El movimiento para la inclusión se articula, en este sentido, alrededor de tres pilares (Jurado, 2007): en su origen, con principios y valores que superan el marco de la integración; en su base filosófica e ideológica, considerando la universidad como un agente de cambio y progreso que se enmarca en un nuevo modelo de sociedad; y en su desarrollo práctico, partiendo de estrategias educativas centradas en la interacción y en beneficio de una formación de calidad para todos y sin ningún tipo de exclusión (por ejemplo: aglutinar en el aula todos los elementos que la configuran y su entorno, cooperación por parte de todos, objetivos educativos y no sólo académicos, rediseño curricular, diversidad como fuente de aprendizaje, educación en valores y actitudes o evaluación en función del trabajo desempeñado por cada estudiante).

4. REFLEXIONES FINALES

Uno de los principales desafíos para las universidades deviene del ingreso y permanencia de nuevos estratos sociales antes excluidos de la ES. Cabe remarcar, una vez más y al respecto, la necesidad de un proceso reflexivo, planificado y orientado a la acción sobre las condiciones reales de acceso y permanencia para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, que implique a gestores y profesorado y abarque ambientes, prácticas docentes, pertinencia de los contenidos curriculares y modelos pedagógicos, entre otras cuestiones (Díaz-Romero, 2010; Garbanzo, 2012; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

En palabras de Renaut (2008), cabría pensar en una forma de igualdad compleja, una *igualdad de oportunidades* en el sentido que cada estudiante tenga la posibilidad de “emprender su trayectoria con posibilidades razonables éxito”. De hecho, hablamos a menudo de que el proceso formativo ha de tener, validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). Por eso, resulta preciso cuestionarse permanentemente: ¿qué tipo de universidad se necesita para dar respuesta a la diversidad de estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para atender a la heterogeneidad de colectivos? o ¿qué cambios requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

Demandamos así equidad, soslayando los debates que sobre el término se realizan en el ámbito de la política social y pública, muchas veces más preocupados por lo negativo (inequidad y desigualdad) que por lo positivo (equidad o justicia social en una sociedad caracterizada por la inequidad)¹⁵. Y lo hacemos asumiendo el Modelo de Equidad Multidimensional propuesto por Espinoza (2013:25 y 29) porque da idea de complejidad y diversidad de enfoques que hay que considerar y que también se reflejan en el cuadro 1.

15. Pueden leerse al respecto las aportaciones recientes de Espinoza (2013) y de Sánchez-Santamaría y Ballester (2013).

II. Clarificar e identificar los grupos vulnerables

CONCEPTO	DIMENSIONES	RECURSOS	ETAPAS DEL PROCESO EDUCATIVO			
			ACCESO	PERMANENCIA	DESEMPEÑO	RESULTADOS (OUTCOMES)
EQUIDAD	Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales a/	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidades b/	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares c/	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales d/	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.
	Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema e/	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político.

Cuadro 1: El Modelo de Equidad Multidimensional (Espinoza, 2013:28)

El aula y la institución son los focos principales que pueden hacer realidad una universidad inclusiva¹⁶. Por una parte, hemos de considerar que la interacción formativa y social se realiza en el aula y que la forma como se ordena y desarrolla el programa puede ayudar o perjudicar los procesos de atención a la diversidad. Por otra parte, la forma de organizar la institución (programas abiertos o cerrados, existencia o no de acciones tutoriales, nivel de coordinación del profesorado, capacidad de adaptación a necesidades personales y sociales, etc.) y los procesos que considera

16. La relación del fracaso escolar personal con el institucional puede verse claramente, aunque a nivel no universitario, en la aportación de Escudero (2013), que relaciona los estudiantes en Riesco con los centros educativos en riesgo.

para la atención de grupos vulnerables de estudiantes pueden reforzar o anular muchas de las actuaciones que se realizan en los espacios formativos.

A nivel del aula será importante descubrir si las clases y las actividades formativas son accesibles a todos los estudiantes, implican en su desarrollo a los mismos, promueven la comprensión de las diferencias individuales o de grupo, impulsan metodologías cooperativas y promueven modelos de evaluación diferenciados. A nivel de la institución, si los sistemas de apoyo (psicopedagógicos, tutoriales u otros) promueven la autonomía y respetan la diversidad, acciones positivas para evitar procesos discriminatorios, coordinación entre el profesorado y otros agentes formativos, desarrollo de la accesibilidad universal, vinculación con la comunidad e investigación-acción sobre las respuestas dadas a las necesidades existentes. En definitiva, promoción de diseños universales para el aprendizaje (respetuosos con los principios de equidad, flexibilidad, información y accesibilidad, entre otros) y desarrollo de instituciones inclusivas.

Avanzar en temas de inclusividad no sólo conlleva medidas de aula y centro hacia el otro, sino y también supone asumir, participar y tomar conciencia de las otras personas diferentes; de hecho, bien podríamos decir que enlaza con la pedagogía de la alteralidad (Ortega, 2014). Conlleva también considerar los diferentes elementos que intervienen en el hecho educativo y con ello algunos tan olvidados como el profesor como generador de expectativas y el material didáctico como mediador cultural¹⁷.

Asimismo, es importante analizar la temática con perspectiva de futuro y, al respecto, pueden servir los informes internacionales que sobre la misma se realizan o las publicaciones que los difunden¹⁸. También puede ser importante conocer los estudios que sobre el fracaso escolar de niveles no universitarios se han realizado¹⁹,

17. La importancia de recursos y materiales adecuados puede analizarse a partir de la aportación de la Asociación Internacional para la investigación sobre multimedia y libros de texto (LARTEM Brasil, 2012). Respeto a los colectivos universitarios vulnerables, una fuente importante de información y recursos son los proyectos ALFA de la Unión Europea, como puedan ser los de Derechos humanos y Educación Superior (www.upf.edu/dhes-alfa/es), Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL: <http://www.miseal.org/>) o Gestión Universitaria Integral del Abadono (ALFA-GUIA: <http://www.alfaguia.org>)

18. Por ejemplo, el Boletín NORRAG, apoyado por el Departamento Internacional del Reino Unido (DFID) y coordinado y traducido con apoyos de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (SDC). El publicado en enero de 2014 se centra en la 'Educación y desarrollo en el paisaje post-2015'.

19. Por ejemplo, el Projecte Educatiu Milllorem (Argent, 2011) habla de factores asociados al fracaso en niveles no universitarios de: la incidencia de factores motivacionales, falta de valores (el esfuerzo,

las recomendaciones que se dan²⁰ y los referidos al abandono universitario (por ejemplo, el estudio de Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2012); también, los planes y programas vinculados y la evaluación que de los mismos se ha realizado.

Conseguir los propósitos mencionados no es fácil, pero si planteable como un reto que progresivamente puede ser superable. Como ya se señalaba (Galán, Gairín y otros, 2013:6):

“La opción es importante y, por lo mismo, debe ser abierta a todos los estudiantes y a todas las posibilidades. Supone, además, considerar y hablar de la responsabilidad del profesor (que debe ser receptivo) y del alumno (que debe ser proactivo, dando a conocer sus necesidades, solicitando servicios o reclamando todo lo que precise), de la manera como lo comunica el estudiante con discapacidad, de la manera como el estudiante percibe y siente la relación de ayuda, que puede exigir, a veces, la mediación, y de trabajar desde la normalidad. Hay que considerar, también, los problemas operativos que el proceso de orientación exige y los derivados de una organización que fragmenta mucho el currículum formativo o que dificulta la coordinación al intervenir muchos profesores en una misma asignatura, por ejemplo”.

Pero tan necesario como actuar, lo es el hacerlo de manera coordinada. Al respecto, sería importante impulsar en los centros universitarios planes de orientación y tutoría que, a nivel general y por facultades y estudios, prestaran los apoyos que todos los estudiantes pudieran precisar para garantizar el máximo aprovechamiento de sus estudios. Las acciones al respecto son incipientes, y no por falta de propuestas genéricas (ver, por ejemplo las aportaciones de Gairín y otros, 2003, 2004 y 2009) o específicas y centradas en planes tutoriales para alumnos discapacitados (Galán, Gairín y otros, 2013) o infrarrepresentados en la universidad (Egido, Fernández y Galán, 2014).

como valor), drogas y alcohol, problemas de adaptación a la etapa educativa, problemas emocionales, adicción a las nuevas tecnologías, falta de confianza en el futuro y falta de expectativas, ausencia de ilusión e interés por aprender, metodología de las clases, falta de relación entre lo que se enseña y la realidad, influencias negativas, la no prioridad del estudios, trastornos de aprendizaje, bajo nivel de autoestima, absentismo, falta de implicación familiar, desorientación y desestructuración familiar, funcionamiento del sistema escolar, docentes poco formado y motivados y no valoración de la tarea docente.

20. Por ejemplo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) considera como principios fundamentales para la intervención: Escuchar las opiniones del alumnado, Participación activa del mismo, Actitud positiva de los docentes, Competencias específicas de los docentes, Liderazgo del equipo directivos y Racionalización de los servicios multiprofesionales de orientación y apoyo.

De todos modos, junto al carácter contextual de la vulnerabilidad, incide la situación de fragilidad de partida y las características adquiridas o no para enfrentar dicha situación. Son estos factores, ligados a las ayudas institucionales y a la formación, sobre los que pueden incidir las instituciones de ES considerando los factores de riesgo y su evolución.

No podemos olvidar, por último y a modo de síntesis, que detrás del principio de educación para todos se desprenden tres ideas importantes:

- a) promover e impulsar procesos inclusivos puede ser el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias y excluyentes;
- b) la necesaria restructuración de las instituciones de formación para garantizar la debida atención a todos los estudiantes; y
- c) en ocasiones, la exclusión escolar es el preludio de algunas trayectorias de exclusión social. Aunque podamos encontrar distintas matizaciones sobre el concepto de centros educativos inclusivos, lo cierto es que todas ellas comparten una preocupación más amplia por crear una *sociedad inclusiva* (Parrilla, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Laluvien, 2010; López-López, 2012) basada en los valores de justicia social, equidad y participación democrática.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Odense (Dinamarca).

Agent, T. (2011). *Projecte educatiu Millorem. Causes de fracàs escolar i propostes de millora. Associació educativa y formativa*. TBCLASS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, (18) 2, 1-18.

ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de ES*. México: ANUIES.

- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la ES en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Gazzola, A. L. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la ES en América Latina y el Caribe*, (pp.113-154). Caracas: IESALC – UNESCO.
- Blanco, R. (2010). Acceso e inclusión en ES: de lo posible a lo necesario. En Gil, F. J. y Bachs, J. (Eds.) *Propedéutico USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una ES más inclusiva*. (50-57) Recuperado de <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=92>
- Brunner, J.J. y Ferrer, R. (2011). *ES en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL
- Del Popolo, F., López, M. y Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Madrid: CELADE/CEPAL.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En Gazzola, A. L. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la ES en América Latina y el Caribe*, (pp.87-112). Caracas: IESALC – UNESCO.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: Universidades inclusivas*. Chile: Fundación Equitas, 1-6.
- Egido, I.; Fernandez, M. J. y Galan, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educacion XXI*, 17 (2), 57-81.
- Escudero, J.M. (2013) (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.
- Espinoza, O. (2013) (Coord.). *Equidad e inclusividad en la Educación Superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas (RIAPE)
- Essomba, M.A. y Escarbajal, A. (2014) (Coord.). Interculturalidad y atención educativa a la población inmigrada: Tendencias, modelos y experiencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 45. Número monográfico.

- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.
- Ezcurra, A. M. (2008). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Conferencia en *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Argentina: Fundación Ideas.
- Gairín, J. (2002). Una escuela de calidad para todos y todas como compromiso social y educativo. En *Revista de Educación*. Centro de Profesores y Recursos de Talavera de la Reina, Mayo.
- Gairín, J. (2004). La construcción de una escuela de calidad para todos y todas: un reto social y educativo. *Qinasay - Revista de Educación intercultural bilingüe*. 2, 187-215.
- Gairín, J. (2012). *El acceso a la universidad para personas mayores sin titulación académica*. Convocatoria EA2009-0134 del Programa de Estudios y Análisis 2009, Secretaría de Estado de Universidades, España.
- Gairín, J. y otros (2003). Un modelo para la generalización de un programa de tutoría universitaria. En *Simposio de Estrategias de Formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, diciembre.
- Gairín, J. y otros (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. En *Contextos educativos*, 6-7, 21-41.
- Gairín, J. y otros (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. En *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2013). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín J.; Rodríguez-Gómez, D. & Castro Ceacero, D. (Coord.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J.; Figuera, P. i Triadó, X. (2010). *Estudi per analitzar dades i causes de l'abandonament dels estudiants a la universitat*. AQU, Generalitat de Catalunya.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana. En http://acelera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

- Galán, A.; Gairín, J.; y otros (2013). *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16097> (Consulta: 20/10/2013)
- Garbanzo, G. (2012). ES pública en América Latina: características y desafíos. *Revista GUAL*, (5)1, 216-227.
- IESALC (2006). *Informe sobre la ES en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la ES*. Caracas: IESALC.
- IESALC/UNESCO (2012). *Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en ES*. IESALC/UNESCO. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve
- Irrazabal, R. y Oyarzún, A. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Última Década*, 18, 199-227.
- Jurado, P. (2007). *Integración educativa y socio-laboral*. Universidad Autónoma de Barcelona (Materiales para la Docencia).
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and 'community of practice'. En *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- LARTEM Brasil (2013). *Desafios para a superção das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. NPPD/UFPR.
- Leyton, D. Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de ES universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la educación*, 37, 62-97.
- Lissi R.; Zuzulich, S.; Salinas, M.; Achiardi, C.; Hojas, A. & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, 30, 306-324.
- López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. En *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 175-188.
- Márquez, G. et al. (2008). *Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Molina, R. (2010). ES para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70)34, 95-115.

- Moreno, M. T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la ES. En *Informe sobre la ES en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la ES*, (144-155). Caracas: IESALC/UNESCO
- Ortega; P.(2014)). Educar en la alteralidad. *Boletín Redipe*, Vol3, 4, 6-20
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L.Barton y Armstrong, F. (Coord.) (Eds), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- Parrilla; M.A. (2013) (Coord.). *Equidad e innovación para la inclusión educativa y social. Reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES*
- Pedroza, R., Villalobos, G., Farfán, G. y Navarrete S. (2006). *Políticas compensatorias para la ES en 10 países de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de México.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de ES*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En *ES en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy*, (pp 13-42). México: D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la ES en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Renaut, A. (2008). La Universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y debates*, 16, 153-161.
- Rodríguez-Gómez, D; Feixas, M; Gairín,J; y Muñoz, J.L. (2012). *Understanding Catalan University dropout from a comparative approach*. *Procedia Social and Behavioral Sciencies*, 46 (2012), 1424-1429 –Elsevier.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en tono a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12 (29), 85-104
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19 - 36.

- Serrano, R. (2006). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural I*. Disponible en: <http://goo.gl/F2byk>
- SITEAL (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IPE – UNESCO. Buenos Aires: López, Néstor.
- SITEAL (2013). *Educación y diversidad cultural*. Diálogo del SITEAL, Agosto.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales nº 16. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 157-171.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la ES. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Swail, W.; Redd, K. y Perna, L. (2003). Retaining Minority students in Higher Education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2(30).
- Torres, F. S. y Zuñiga, J. M. (2012). *La Deserción en la ES en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Colombia: Universidad de Los Andes/CEDE.
- TRESAL (2013). *Transformaciones y reformas en la ES de América Latina. Encuesta a dirigentes, profesores y estudiantes de instituciones de ES de América Latina*. TRESAL – ALFA Puentes
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4*. Francia: UNESCO
- Velázquez, F.J. y Cuevas, A. (2014). Una experiencia de análisis de necesidades de la acción tutorial en la Educación Superior. *MOTU* (edición electrónica), 14/02/2014. Madrid: Wolters Kluwer.
- Whiteford, G., Shah, M. y Sid Nair, C. (2013). Equity and excellence are not mutually exclusive. *Quality Assurance in Education*, (21)3, 299-310. Recuperado de www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm

III.
NUEVOS COLECTIVOS VULNERABLES
EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO
INTERNO COLOMBIANO.
SUS CARACTERÍSTICAS,
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EFECTOS

Janeth González Rubio
Alexander Blandón López

U. de Tolima, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la inclusión de los colectivos vulnerables se ha consolidado como un referente de las discusiones académicas contemporáneas y ha evolucionado hasta convertirse en una prioridad de política pública no solo de los gobiernos de la OECD sino que gradualmente se está posicionando en la agenda de los países del Tercer Mundo. La importancia radica en que con la globalización mediada por la revolución de las telecomunicaciones y los grandes avances en el transporte, ha propiciado que temas como la defensa de los derechos humanos, la inclusión en el disfrute de los beneficios de los servicios sociales, la inserción laboral en condiciones dignas, las libertades políticas, y fundamentalmente la visibilización de los colectivos vulnerables, que hasta antes permanecían relativamente ignorados pasen a ser de interés y dominio público.

El proyecto ACCEDES se inscribe en la anterior tendencia y constituye un referente académico e institucional importante en esta área. Concretado a partir de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: www.redage.org), creada en el año 2008 (Gairín, Gómez y Castro, 2012: 20), analiza las políticas de inclusión en las instituciones de educación superior y los procesos de acceso, permanencia y egreso de poblaciones excluidas y vulnerables en los países latinoamericanos, con el fin de contribuir desde el punto de vista de la educación a la evolución en la formación y calidad de vida de sus sociedades, aspectos que en la actualidad son materia de estudio en las agendas globales que abogan por un sistema de educación superior inclusivo, innovador y de calidad.

La presente aportación explora diferentes elementos de la anterior problemática en el caso colombiano, que constituye un buen referente dadas las condiciones particulares del país que, en medio de un conflicto armado de más de medio siglo, ha mantenido un crecimiento económico e institucional significativo: Consolidado como una de las economías con mayor presente y potencial en América Latina, la justicia social y la paz siguen siendo asignaturas pendientes.

En este sentido, Colombia afronta el reto de ofrecer una educación de calidad, así como también el de fortalecer e implementar sus políticas de inclusión en la instituciones de educación Superior. Lograrlo, exige emprender ajustes al actual sistema educativo y crear oportunidades de inclusión, colaboración y desarrollo a las poblaciones vulnerables definidas para el país como también a aquellas poblaciones que han emergido producto del conflicto social que a lo largo de varios años y que ha permeado e impactado el sector educativo.

¿Cuáles son esos nuevos colectivos vulnerables emergidos de una situación de conflicto social armado?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo impacta en la sociedad la presencia de estos grupos en la sociedad? o ¿qué acciones institucionales garantizar para la atención e inclusión al sistema educativo?, son algunos de los temas que se revisan en la presente aportación.

Desde mediados del Siglo XX, Colombia vive un fenómeno de violencia política y del conflicto armado, caracterizados por un desequilibrio social y económico que ha originado múltiples y constantes migraciones. Las difíciles condiciones de vida de segmentos importantes de la población localizados en áreas geográficas impactadas por la violencia, conflicto armado, terror, paramilitarismo o narcotráfico han obligado a muchas personas, campesinos, mujeres, niños y adultos mayores, a abandonar sus regionales nativas y por ende sus estudios, quedando con un bajo nivel de escolaridad y sin la esperanza de avanzar hacia un ciclo de educación superior, pese a los esfuerzos que hace el Ministerio de Educación Nacional, que a través de diversos programas apoya a las regiones y poblaciones vulnerables en el acceso, sostenibilidad y egreso de sus estudiantes. Estas circunstancias de violencia por un poco más de medio siglo han incidido en los procesos de inserción económica y educativa de quienes se enfrentan y han sido víctimas del conflicto armado en Colombia.

Hablamos, por tanto, de la perspectiva de las poblaciones vulnerables que han surgido producto de los conflictos armados en Colombia, que podríamos llamar “Nuevos colectivos vulnerables” y que no se encuentran especificados en los comúnmente calificados como discapacitados, grupos étnicos, afrocolombianos, raizales, que son considerados vulnerables por cumplir algunos de los siguientes criterios planteados por el programa de la presidencia de la Republica Gestión Educativa de Colombia

aprende: bajos índices de escolaridad y de eficiencia interna, dificultades frente a los procesos de aprendizaje, afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir y transformar condiciones de vida y lograr sostenibilidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e integridad y, finalmente, la discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos sino sociales y culturales, como poblaciones y como individuos. (Ministerio de Educación Nacional, “Colombia aprende”, gestión educativa (2014:2).

La aportación describe los conceptos y características de lo que se ha denominado aquí “los nuevos colectivos vulnerables que hacen presencia en Colombia”, especificando cuales son dichos grupos, sus características y el impacto en la sociedad colombiana. Hablamos, por tanto, de poblaciones tales como los desplazados, los reinsertados y las víctimas de la violencia, sus características y sus posibilidades de acceder a programas públicos creados por el gobierno nacional y en especial al bien público por excelencia que es la educación. Se muestra en un apartado el impacto de la presencia de estos colectivos vulnerables en una sociedad que, a pesar de los esfuerzos institucionales, permanece en conflicto generando este tipo de poblaciones cuyo principal riesgo es la exposición a las desigualdades sociales. Y, finalmente, se hace un breve planteamiento sobre cuál es el papel de las Instituciones de Educación superior para disminuir los factores que limitan el acceso a las mismas por parte de estas poblaciones.

2. ¿QUÉ Y CUÁLES SON LOS LLAMADOS ‘NUEVOS COLECTIVOS VULNERABLES’?

Si partimos del concepto de vulnerabilidad que plantea el programa “Colombia Aprende” del Ministerio de Educación Nacional,

“La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que por diversos factores se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar de las riquezas del desarrollo humano y en este caso, de las posibilidades de acceder al servicio educativo” (Colombia Aprende 2014),

los colectivos que han emergido producto de las situaciones que viven las poblaciones en las zonas rurales del país, son un primer grupo denominado “*Los desplazados*”. Un segundo grupo lo constituyen aquellas personas que una vez han hecho presencia en un grupo al margen de la ley, deciden volver a la sociedad civil y se han llamado “Los reinsertados” y un tercer grupo lo constituyen aquellas personas

que han sido víctimas del conflicto armado bien sea porque violaron algunos de sus derechos, porque fueron heridos en combate o han sufrido el rigor de la violencia directamente o a través de sus familia, grupo que se ha denominado “*Victimas del conflicto*”.

Comenzaremos entonces por describir cada uno de estos tipos de colectivos, no sin antes destacar que son vulnerables porque presentan algunas de las siguientes características: poblaciones que están ubicadas en zonas lejanas a los cascos urbanos de los municipios, algunos de difícil acceso y de alto riesgo con presencia de grupos de guerrilla y paramilitares; presentan limitaciones en conectividad y comunicaciones; su grado de desarrollo económico es bajo; difícil presencia de instituciones gubernamentales que proporcione seguridad a la población civil; y carencia de instituciones de educación superior y programas de formación a distancia.

Los anteriores factores comportan que la población se encuentre en situación de desigualdad frente a otras regiones del país, ubicándolos en un determinado nivel de vulnerabilidad, siendo, además, sujetos de violaciones a los derechos humanos por parte de los grupos en conflicto. Estas condiciones sociales, económicas y culturales, que unidas en algunos casos a situaciones de extrema pobreza, configuran una nueva población vulnerable originada por el desplazamiento forzoso, denominadas “*Los desplazados*”. Tal como afirma Bello (2003:2), aun cuando la población desplazada es muy heterogénea y cada vez tiende a diversificarse, los desplazados son en su gran mayoría campesinos pobres y personas pertenecientes a comunidades étnicas, afrocolombianas e indígenas. Es decir, personas que históricamente han estado excluidas de los beneficios de los modelos de acumulación, excluidas de la participación política y culturalmente invisibilizadas.

Por otro lado, aquella población víctima de la violencia que ha sufrido alguna situación de pérdida de seres queridos, heridas físicas, afectación de factores psicosociales, desintegración del tejido social por situaciones de secuestro, constituyen una segunda “nueva” población en desventaja por la carencia de factores y condiciones dignas, necesarias para un desarrollo personal, psicológico, educativo y social, y que para el presente artículo se han denominado “*Victimas del conflicto armado*”.

En Colombia se promulgo la Ley 1448 del 2011, y en su artículo tercero presenta una definición de víctima al afirmar que son todas “aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”. Igualmente, en dicha ley se presenta una mayor consciencia de cuantificar, sistematizar, categorizar los

diferentes tipos de vulneraciones de derechos y plantea la necesidad de crear el sistema de información unificado.

Haciendo un poco de historia sobre el conflicto armado en Colombia, Gaviria (2005: 27) se pregunta ¿Por qué nos embruja la palabra conflicto? y afirma que, a mediados del siglo XX, el sectarismo nos involucró en un conflicto armado, que es origen remoto de la actual violencia y describe como a partir de 1949, cuando el presidente Ospina cerró el Congreso, se inició una razia contra el liberalismo y el comunismo, generando como respuesta un masivo levantamiento en armas del campesinado liberal que se concentró en el Llano y la formación de autodefensas comunistas. Hubo un verdadero conflicto armado en el que terminó involucrándose el campesinado, guiado por las dirigencias liberal y comunista.

Así que el conflicto armado tiene sus raíces en mediados del siglo XX y resulta interesante y complejo conocer un sin número de situaciones, actores y factores políticos, sociales y económicos que han evolucionado hasta el día de hoy, hasta el punto, tal como lo afirma José Obdulio, de que “aunque a los jóvenes les pueda parecer increíble, esa guerrilla que hoy asocian a noticias de desapariciones, secuestros, asesinatos a mansalva y tráfico de drogas fue fundada y nutrida por profesores y estudiantes en aquella época y de las mismas universidades en las que ellos estudian ahora” (Gaviria, 2005: 27).

En Colombia, se han efectuado diversas investigaciones, publicaciones y crónicas de testimonios sobre el conflicto armado y los orígenes de la violencia. Analizando algunas de ellas, se evidencia que su objeto de estudio ha estado relacionadas con la búsqueda constante de los orígenes e impacto de este fenómeno: Una de ellas ha sido la investigación efectuada y plasmada en el libro *las Cuentas de la Violencia*, donde se describe cuáles son las situaciones que dan origen a la población víctima del conflicto armado, cuando dice Sánchez (2007: 63):

“el país combina hoy un conjunto de factores que se entrelazan y retroalimentan –el tráfico de drogas, el auge de actividades delictivas como el secuestro y la extorsión– los cuales perpetúan el conflicto al tiempo que dificultan su resolución. Las comparaciones internacionales muestran que, hasta la fecha, el conflicto interno colombiano ocupa el cuarto lugar en duración de los últimos cincuenta años, sin tener en cuenta que todavía persiste” (Echeverry et al, 2001, citado por Sánchez, 2007:63).

Los comentarios anteriores nos muestran como este tipo de personas, que han sufrido violaciones a sus derechos humanos, simboliza para niños, niñas, jóvenes o

adultos el perderlo todo por el conflicto armado, que ha creado las condiciones para calificarles como poblaciones vulnerables.

Otro grupo que adquiere nuevas dimensiones sociales, económicas y culturales, está compuesto por aquellos que una vez que han estado actuando en los grupos al margen de la ley se reincorporan a la sociedad civil y que en el presente artículo los referenciamos como “*Los reinsertados*”. Dadas las experiencias negativas vividas por este colectivo vulnerable durante esa etapa de sus vidas, requieren de atención psicosocial, asistencia médica, acceso a la educación y son sujetos, por lo tanto, de los programas sociales del gobierno.

La Agencia de Cooperación para la Reinserción describe al reinsertado como aquella persona o grupo de personas que han estado actuando en grupos al margen de la ley y que deciden dejar su vida de delitos y retornar a la vida civil. Para la atención a esta población se creó la Agencia Colombiana para la Reintegración, programa enfocado en el individuo, que busca reformar y preparar a las personas desmovilizadas, a través de atención psicosocial, capacitación académica y acceso al sistema nacional de salud, además de suministrar una mensualidad económica (ACR, 2014:12).

Se puede concluir entonces, que el reinsertado es aquella persona que ha delinquir y actuado en los grupos considerados al margen de la ley, tales como guerrilla y paramilitares y que se visibilizaron ante la sociedad cuando el gobierno nacional, hacia el año del 2003, decide negociar con grupos insurgentes siempre y cuando exista un deseo sincero de confesar los delitos y pedir perdón a los familiares a quienes se le han violado sus derechos. La sociedad civil por su parte, asume un rol de perdón y olvido para aquellas personas que muestren ese arrepentimiento, dejen las armas y tengan la voluntad de reintegrarse a la vida civil. Estas personas vienen prácticamente áreas rurales o lugares recónditos que al desertar de los grupos armados llegan a la sociedad civil carentes de vivienda, salud, educación, dinero y muchos de ellos sin familia. La vida para estos desmovilizados, por lo tanto, no es fácil, por cuanto requieren ser reformados y necesitan de atención psicosocial, capacitación académica y acceso al sistema nacional de salud, además del aporte de una mensualidad económica, en una primera etapa, mientras culmina su proceso de desmovilización y entran al mercado laboral sea por su propia iniciativa o empleándose de acuerdo a la demanda existente en el mercado de trabajo.

Desde el punto de vista social, se convierten en población vulnerable pues son personas que reúnen características de vulnerabilidad tales como: personas con bajos recursos económicos y afectadas psicológicamente por sus antecedentes, a tal punto que una vez deciden reincorporarse a la vida social son objeto de rechazo por parte de la población civil o de persecuciones por parte de aquellos grupos a los cuales

pertenecían anteriormente. La población civil en muchas ocasiones los discriminan excluyéndolos de procesos de formación, posiciones laborales, trato personal, pertenencia a grupos de amistad y sociales, razones por las cuales se configuran como un nuevo grupo social vulnerable originado en situaciones de conflicto. La Agencia colombiana para la Reintegración (2013: 30) le ha llamado a este proceso “desarme, desmovilización y reintegración y cobija dos tipos de desmovilizaciones: las colectivas, resultado de los acuerdos de paz, y las individuales, que se basan más en una decisión personal. Adicionalmente, a diferencia de los demás países, Colombia asume toda la responsabilidad institucional del proceso de Reintegración”.

Esta población cobra mayor relevancia como colectivo vulnerable, cuando, una vez estando nuevamente en la sociedad civil, es perseguida y en otras ocasiones esta o sus familiares son asesinados. Otro evento que sucede con frecuencia es que diferentes sectores de la sociedad los rechaza, porque consideran que han delinquido, que han cometido delitos graves, que son víctimas de ellos o que no merecen una reconciliación o un perdón.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN VULNERABLE

Las condiciones socio políticas y del conflicto armado que caracteriza el país, han sido las causantes de la existencia de los colectivos analizados. Los principales factores y características que presentan este tipo de colectivos se analizan a continuación.

Estas poblaciones, en general, se caracterizan porque forman parte de un sector o un grupo que ante circunstancias como la del desplazamiento forzoso generado por el conflicto armado, quedan expuestas a riesgos tales como el no acceso para ingresar o continuar con sus estudios, estancándose en un bajo nivel de educación; afectaciones psicológicas, físicas, intelectuales que los condiciona a un bajo nivel para una vida digna. Algunas circunstancias que les afectan serían: dejar su lugar nativo, sus pertenencias, que los deja expuestos a una falta de vivienda y desintegración de sus familias; sus ingresos son bajos y en ocasiones carecen totalmente de ellos incluso para la consecución de alimentos; la falta de oportunidades laborales para sobrevivir; o algunas personas con problemas de discriminación por tener enfermedades, o por limitaciones físicas como consecuencia de una mina “quiebrapata” o una acción militar, son características que generan un alto nivel de vulnerabilidad por la ignorancia de la sociedad civil respecto a estos grupos. A lo anterior, hay que añadir un aumento del grado de vulnerabilidad y exposición al riesgo para aquellas personas

que por sus propias condiciones son personas de mucha edad o sencillamente son mujeres o niños.

3.1. Desplazados

Uno de los conceptos emitidos en el informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia, 1985 a 2012, elaborado por la unidad para la Atención y reparación Integral a las Víctimas (2013:11), entiende que “es víctima del desplazamiento forzado *“toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas”* por infracciones al Derecho Internacional Humanitario o violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (parágrafo 2º, artículo 60, Ley 1448 de 2011).

Como se indicó anteriormente, la principal razón del desplazamiento forzoso en Colombia es el conflicto armado como consecuencia de las acciones de grupos al margen de la ley, situación que azota a las zonas rurales y obliga a las ciudades o zonas urbanas a recibir esta población desplazada, evidenciando situaciones de inseguridad y mayor desempleo, lo que origina un descontento generalizado en la sociedad, tal como lo afirma Gaviria (2007:150):

“El estado –y el ánimo de la sociedad– frente al conflicto armado ha oscilado entre el cansancio, que lleva a la negociación, la indignación, que conduce a la respuesta fundamentalmente militar. Colombia vive entre momentos pendulares”.

Una característica esencial de estos procesos de desplazamiento es que conducen a una migración desorganizada, no planeada, intempestiva, que conlleva a los problemas urbanos anteriormente descritos y demanda esfuerzos crecientes de parte del estado para su identificación e inclusión en programas sociales que faciliten su atención y soporten su estadía temporal o el tránsito definitivo a las ciudades, y de esta manera reduzcan el conflicto social urbano.

El informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia, 1985 a 2012, elaborado por la unidad para la atención y reparación Integral a las víctimas (UARV, 2013:13), presenta los datos estadísticos y las tendencias del desplazamiento forzado

entre los años 1985 y 2012. En él se afirma que para ese periodo de análisis, las zonas donde se ha presentado el mayor número de personas afectadas por el desplazamiento son Antioquia (Antioquia 924.140 personas), Bolívar (411.610), Magdalena (328.660), Chocó (273.420) y Nariño (239.107); y en estos cinco departamentos se concentra el 45% del total de las víctimas de desplazamiento. En los desplazamientos masivos ocurridos entre 1985 y 2012, los cinco departamentos con mayor incidencia de este fenómeno son el Chocó (43%), Caldas (34%), Nariño (23%), Antioquia (20%), Cauca (18%) y Valle del Cauca (17%).

Adicionalmente, en el mismo estudio se presentan algunas cifras que ayudan a ilustrar y sirven de referencia para el análisis de la magnitud de la presencia de este colectivo vulnerable, sus características relevantes tales como el lugar de expulsión, pertenencia de grupo social, edad, género, actividad económica, régimen de salud, escolaridad factores que determinan el grado de vulnerabilidad de dicho colectivo:

“se encuentran registradas en el Registro Único de Víctimas de la violencia un total de 5.432.156 víctimas del conflicto armado interno, de este total, se reportan 4.790.317 personas que sufrieron desplazamiento forzado de 1.117 municipios, de las cuales 108.929 personas fueron desplazadas durante el año 2012” (UARV, 2013: 9).

Las cifras pueden presentar alguna variación debido a temas técnicos y legales; no obstante, lo que se evidencia en ellas es un fenómeno recurrente, de raíces profundas y de una magnitud desproporcionada que demanda la atención inmediata de los diferentes sectores de la sociedad y de recursos nacionales e internacionales. El fenómeno del desplazamiento es atribuido en el informe anterior a altos niveles de violencia ligados con la disputa de territorios por grupos armados ilegales en virtud a su importancia geoestratégica por la presencia de cultivos ilícitos, de rutas del narcotráfico, y en la lógica del conflicto que presupone la lucha por la supremacía de los grupos en armas en las regiones donde se encuentran localizados (2013: 13).

Desde el punto de vista demográfico, la composición de la población víctima por grupo etario muestra que en el momento del desplazamiento, la proporción de menores de 15 años en la población desplazada es mayor que en la población total del país, en particular en los menores de 5 años. Actualmente, la distribución en la pirámide de las víctimas de este delito indica un aumento en los grupos etarios entre 10 y 19 años, que supera el peso de dichos segmentos en la población nacional (UARV, 2013 p.24). De otra parte, “Un número desproporcionado de indígenas y afrocolombianos, principales minorías étnicas de Colombia, han sido desplazadas en los últimos años. La mayoría de estos grupos viven en los Departamentos de la costa del Pacífico del

país, desde donde más de un tercio de los desplazados recientes han huido (NRC, 2014: 42).

Según el “Global Overview 2014” del Consejo Noruego para Refugiados, en las Américas hay alrededor de 6.3 millones de desplazados internos en 4 países, la mayor parte en Colombia, donde las cifras han incrementado sistemáticamente durante la última década. Este fenómeno es atribuido al prolongado conflicto social del país, considerado como la principal causa del desplazamiento, además, la violencia criminal extendida ha forzado a miles de personas a abandonar sus casas a través de la región (2014:11). Según el citado reporte, más de 50 años de Guerra, violencia y violaciones de los derechos humanos entre otras causas han forzado durante el acumulado de este periodo a más de 5,5 millones de colombianos a finales de 2013 a abandonar sus hogares y medios de vida, que responden por la mayor parte de desplazamientos internos en el continente americano.

Según el reporte del Consejo Noruego para Desplazados (2014):

“En Colombia, los enfrentamientos entre los grupos armados no estatales y las fuerzas de seguridad y las amenazas directas a los individuos y las comunidades son responsables por la mayor parte de desplazamientos. También han obligado a las personas a abandonar sus hogares, aspectos negativos tales como el reclutamiento de menores, la violencia sexual, el uso de las minas antipersonal, la extorsión y la estigmatización de los activistas de derechos humanos. Los combates entre las fuerzas gubernamentales y los grupos guerrilleros causan la mayoría de los desplazamientos, no obstante el resurgimiento de los grupos paramilitares y el crimen organizado también son responsables de abusos significativos y violencia contra la población civil” (NRC, 2014: 38).

La problemática del desplazamiento interno en Colombia registra un promedio de 300 mil personas víctimas de este flagelo anualmente durante la última década, cifra preocupante si tenemos en cuenta que a este ritmo un país como Islandia, asumiendo migraciones externas, quedaría completamente deshabitado en un año y medio, Luxemburgo en 2 años y otro como Kuwait en 11 años. En un apartado posterior, se discute un tema relacionado con el conflicto interno y la búsqueda de la paz que una vez consolidado tiene el potencial de incidir en la reducción de los desplazamientos resultantes del conflicto armado en Colombia.

Según NRC (2014, p.42), Colombia tiene uno de los marcos legales más antiguos y desarrollados del mundo para responder a los desplazamientos internos, gracias en gran medida a la extraordinaria participación de la sociedad civil y a la corte cons-

titucional. De igual forma, el informe argumenta que el gobierno colombiano actual ha mejorado los esfuerzos para ayudar y compensar a las víctimas del conflicto armado incluidos los desplazados internos a través de la ley 1448 de 2011, ley de víctimas. De otra parte, califica el reporte del NRC como un desarrollo significativo en el 2013 el hecho de que la Corte Constitucional obligo al gobierno a reconocer a las decenas de miles de personas, que huyeron de los grupos de delincuencia organizada y de la nueva generación de paramilitares, como desplazados internos.

En términos de asistencia integral, incluida la reparación a las víctimas de desplazamiento, el informe de NRC concluye que a los desplazados internos se les ha dado un mejor acceso a los programas regulares de asistencia social, pero solo un pequeño número ha recibido las reparaciones financieras esbozadas por la ley de víctimas. La respuesta del gobierno a los desplazamientos masivos ha mejorado, pero la ayuda inmediata para los pequeños grupos de desplazados internos se ha retrasado a menudo significativamente porque las autoridades locales están sobrecargadas (NRC, 2014 p.42).

3.2. *Reinsertados*

Ante la pregunta: ¿qué características tiene esta población y qué circunstancias marcaron sus vidas por las que son considerados colectivos vulnerables?, una respuesta obvia sería la violencia, el terrorismo, la delincuencia o el narcotráfico. Aún hoy se afirma -en un libro publicado recientemente- que los ya hoy nietos reclutados por la guerra son, además de víctimas de la violencia armada, mártires silenciosos de la violencia social y no escapan a ningún tipo de agresión ni de exclusión social, como lo ilustran diferentes historias de personas que han vivido en el monte y han intentado reincorporarse a la vida social (Linares, 2014:11).

“Antes de ser parte del conflicto armado muchos fueron maltratados en sus hogares, otras fueron agredidas sexualmente por padres o padrastros o algún miembro conocido o cercano a la familia; otros fueron hijos e hijas de padres y madres ausentes, criados por otros miembros de la familia. La mayoría analfabetas para quienes luego actualizar sus niveles de formación educativa les es casi un reto inalcanzable, y precisamente por ello sus procesos de reintegración social y oportunidades laborales se limitan a tener que desarrollar actividades o trabajos de muy baja remuneración, porque cuando salieron del grupo armado ya fue tarde para culminar un proceso educativo que les

permitía llegar hasta educación superior, y por ello contar con mejores oportunidades”.

La población que ingresa al proceso de reintegración proviene de las desmovilizaciones colectivas de las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC, que se iniciaron en 2003 y fueron certificadas por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz; excombatientes de guerrillas remitidos por el Grupo de Atención Humanitaria al Desmovilizado, GAHD, del Ministerio de Defensa Nacional, considerados como desmovilizaciones individuales; y jóvenes que son remitidos del “Programa de atención especializada a niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley”, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Así mismo, en el Proceso de Reintegración hay personas que pertenecían a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, que, estando privadas de la libertad, se acogieron al decreto 1059 de 2007, se desmovilizaron dentro de las cárceles y, posteriormente, por su condición jurídica, pudieron hacer su Ruta de Reintegración (ACR, 2014).

Según las listas oficiales, entre el 23 de enero y el 31 de diciembre de 2013, 56.171 personas fueron certificadas como desmovilizadas por el Comité Operativo de Dejación de Armas, CODA o por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP) (ACR Informe de gestión enero-diciembre 2013). Así, a diciembre de 2013, de las 56.171 personas desmovilizadas y desvinculadas, 46.896 personas ingresaron al proceso de reintegración liderado por la ACR. De este total, 31.737 personas configuraron la población objeto de atención a diciembre 31 de 2013, al no tener limitación legal alguna para recibir los beneficios del proceso. De ese grupo, el 97%, han ingresado al proceso y accedido a los beneficios ofrecidos por la ACR. Entre enero y diciembre de 2013, han ingresado al proceso de reintegración 1.086 nuevas personas desmovilizadas de grupos de guerrilla. De estos, el 84% son hombres, y 16% son mujeres, el 9.78% (3.105), son jóvenes entre 18 y 26 años y el 70% (22.073) son adultos jóvenes, es decir, se encuentran entre los 27 y 40 años (ACR Informe 2013 p.14).

4. UN RECORRIDO POR EL ÁMBITO INSTITUCIONAL, NORMATIVO Y TÉCNICO DE PROTECCIÓN Y APOYO PARA LA POBLACIÓN VULNERABLE

La identificación, categorización, sistematización de las víctimas del desplazamiento forzado ha venido evolucionando en la medida en que se han creado

instituciones con capacidades técnicas, para la atención, apoyo y asistencia a los desplazados, por un lado, y, por otro, a los sistemas de información, técnicas, aplicación cada vez más sofisticada de las tecnologías de información y comunicación para la identificación y sistematización de múltiples variables que caracterizan lo que se ha llamado en este artículo “nuevos colectivos vulnerables” que han emergido producto de los conflictos sociales, armados y políticos de las diversas regiones del país.

La dinámica y evolución en la creación y fortalecimiento de dichas instituciones han venido acompañadas simultáneamente de la expedición de decretos, leyes, normas, sentencias en las que se observa que fueron expedidas para la creación de incipientes instituciones a partir del año 2000, donde escasamente se identificaban algunos desplazados y se registraban algunas de sus necesidades en busca de lograr un apoyo y política de asistencia a esta población. Al contrario, en la actualidad no solo se dispone de un completo sistema de información, sino que se ha evolucionado en el reconocimiento, valoración y el significado de la inclusión, hechos que han marcado una evidente evolución institucional para el apoyo a dichos colectivos vulnerables, tal como lo plantea el informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia, 1985 a 2012, elaborado por la unidad para la Atención y reparación Integral a las víctimas (ACR, 2013: 39), así:

“Con la emisión de la Sentencia T-268 de 2003 se reconoce la existencia de desplazamientos internos relacionados no sólo con el traspaso de los límites territoriales municipales y departamentales, sino también desplazamientos ocurridos dentro de un mismo municipio, ciudad, corregimiento o vereda, lo cual da lugar al reconocimiento de nuevas dinámicas de violencia y control, usadas por los grupos armados ilegales contra la población civil. En ese mismo período, en consonancia con la Sentencia T-025 de 2004, personas que entran a formar parte de los hogares desplazados posterior al hecho de ocurrencia que no son víctimas directas de la expulsión, son incluidos en el registro con el fin de salvaguardar la institución de la familia y el derecho de la población desplazada a la reunificación familiar”.

Los diferentes estudios realizados sobre los “nuevos colectivos vulnerables”, han contribuido a que estos últimos sean incorporadas de manera indicativa en los planes de desarrollo y a generar política pública que debe ser implementada a través de las diferentes instituciones, algunas ya existentes y otras creadas para tal fin. A continuación se presenta algunas de ellas y sus principales programas de apoyo, específicamente los relacionados con la inclusión y acceso a la educación, programas que a través del tiempo se han venido fortaleciendo y contribuyendo a la implementación

de la política para la atención a desplazados, reinsertados y víctimas de la violencia en Colombia.

Una institución que ha jugado un papel importante en este proceso es el Ministerio de Educación Nacional, que ha creado programas específicos para la atención a la población vulnerable, contemplados en los planes sectoriales del 2002-2006 y 2006-2010 y el plan nacional decenal de educación (2006-2016). Alguno de los programas que se han establecido en un marco de equidad e inclusión por el MEN (2010) son:

- 1) el plan fronteras;
- 2) atención educativa a población afectada por la violencia;
- 3) niñas, niños y jóvenes trabajadores.

Sus características más relevantes se comentan a continuación:

- El primero está orientado a la recuperación de infraestructura educativa y capacidades institucionales para el servicio de la educación, de tal forma que se reduzcan los desequilibrios entre regiones y las diferencias en los procesos de formación del recurso humano entre los municipios de frontera y otros de regiones más desarrolladas, asegurar la retención de las personas en el área, en particular considerando que son poblaciones vulnerables a los procesos de violencia, dada la marginalidad en que algunas poblaciones se encuentran.
- El segundo programa está diseñado para identificar, y atender prioritariamente a la población infantil y adolescente y en general a población afectada por el desplazamiento o que está en riesgo evidente frente a las acciones de los actores violentos, bien sea reclutamiento o exposición a los efectos materiales de la guerra. Canaliza importantes recursos económicos, en particular del nivel central para el desarrollo de infraestructura educativa, la contratación de profesores y el desarrollo de currículos flexibles que respondan a las necesidades particulares de estas poblaciones en situación de vulnerabilidad.
- Finalmente, el tercer programa está focalizado a enfrentar de manera integral la problemática de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y en particular sus necesidades de escolarización y disfrute de sus respectivas etapas de su desarrollo físico y social, a través de estrategias de retención en el sistema educativo, jornadas de estudio complementarias y apoyos económicos que suplen la canasta educativa. Adicionalmente, el programa de “niños, niñas y jóvenes trabajadores”, promueve la articulación de acciones para la permanencia educativa de la población, como jornadas escolares en horarios especiales y apoyos económicos y complementarios a la canasta educativa.

El Ministerio de Educación Nacional, en calidad de miembro de la Secretaría Técnica del Comité Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil, formula los lineamientos de atención educativa a la población de niños trabajadores y presta asistencia técnica a las secretarías de educación, como responsables de la prestación del servicio educativo (MEN, 2010). Las principales líneas de esta estrategia son:

1. Identificación de niños, niñas y adolescentes en peores formas de trabajo infantil,
2. Articulación de la oferta educativa con las Cajas de Compensación,
3. Población iletrada con alto grado de vulnerabilidad y Población con Necesidades Educativas Especiales (MEN, 2010).

Con respecto a instituciones y programas orientados a la atención de la población vulnerable, específicamente para los reinsertados a la vida civil, está la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) creada en el año 2011, que no quiere decir que a partir de este año exista una institución para atender a dichos colectivos, sino que realmente sus orígenes datan del año 2003, que funcionó como un programa de reincorporación de la vida civil desde el Ministerio del Interior y de Justicia. La ACR hoy está adscrita directamente como programa de la Presidencia de la República y es la encargada de implementar y fortalecer la política de Reintegración.

A pesar que los diferentes programas están enfocados a identificar a la población desmovilizada que por sus condiciones civiles puede ingresar al proceso de reintegración para así realizar un proyecto de vida con el afectado, la revisión de los diferentes testimonios sugiere que la política orientada a los desmovilizados no debe estar dirigida y personalizada en el individuo que cometió delitos en el pasado, sino que además es necesario hacer un análisis de contexto y una intervención en la construcción de tejido social en la región y localidad donde se presentaron los hechos, teniendo en cuenta actores sociales, la familia del reinsertado y una concientización de la sociedad civil.

El programa ACR desarrolla las siguientes estrategias para la reintegración a la vida civil:

- Estrategia 1: Intervención sobre los factores de riesgos de reincidencia y victimización de los participantes en proceso de reintegración y sus familias.
- Estrategia 2. Estabilización jurídica alrededor del proceso de reintegración.
- Estrategia 3. Promoción de mecanismos de generación de ingresos para las personas en proceso de reintegración y sus familias.
- Estrategia 4. Visibilización de casos exitosos del proceso de reintegración para disminuir la estigmatización sobre las personas en proceso de reintegración y sus familias.

- Estrategia 5: Promoción del mejoramiento de las condiciones de habitabilidad de las personas en proceso de reintegración y sus familias.
- Estrategia 6. Construcción conjunta del plan de trabajo con las personas en proceso de reintegración para el cumplimiento de su ruta.
- Estrategia 7. Fortalecimiento de los procesos comunitarios para la reconciliación y prevención del reclutamiento en el marco del proceso de reintegración.
- Estrategia 8. Incidencia en políticas públicas relacionadas con la misión institucional.
- Estrategia 9. Fortalecimiento de los mecanismos de vinculación y reconocimiento de actores externos (ACR, informe 2013:14).

5. EFECTOS DE LA PRESENCIA DE NUEVOS COLECTIVOS VULNERABLES

El desplazamiento forzado y el proceso de desmovilización en Colombia han estado y continúan dentro de la cotidianidad de la sociedad colombiana, producto de la dinámica del conflicto social, económica y política que acontece en la nación y que a lo largo de las décadas se ha manifestado como guerra de guerrillas, paramilitarismo, narcotráfico y delincuencia común. Lo anterior explica la nociva violencia que ha afectado a la población civil con tentáculos a las poblaciones más vulnerables como lo son los niños, jóvenes y adultos mayores. Esto ha conllevado graves consecuencias económicas, sociales, políticas para el país. Algunos datos y hechos confirman esta difícil situación por lo que se presenta a continuación una revisión de las causas que ha producido y sigue produciendo la inmersión de estas poblaciones que hemos denominado “nuevos colectivos vulnerables”, así como sus principales efectos en el desarrollo de la vida cotidiana del país:

El estudio del análisis de la población desplazada 1985-2012, describe que la gran mayoría de los hogares han sido desplazados a causa de *“una amenaza de muerte y/o maltrato psicológico (84%), las demás causas como muerte de un familiar, alteraciones de orden público, enfrentamientos armados, amenaza de reclutamiento forzado a menores, tienen mediana incidencia según la información registrada en el Registro Único de Víctimas RUV. Sin embargo, a nivel municipal, casi todas las causas tienen incidencia en más del 20% de los municipios. Por otro lado, a nivel departamental, Casanare es el departamento donde mayor incidencia tiene la amenaza de muerte, pues el 91% de los hogares se desplazan por esta causa. Atlántico presenta el mayor porcentaje de hogares desplazados por muerte de un familiar (5%) en comparación con los demás departamentos”* (UARIV, 2013:17).

Las anteriores cifras nos muestran que estamos ante una alerta roja frente a la descomposición familiar y destrucción del tejido social en el país. Linares (2014) describe esta situación como un periodo de dolor y abandono cuando dice que:

“Los cortos años de vida de nuestros niños y niñas vinculados con el accionar delictivo y armado de los grupos al margen de la ley han estado tatuados por el dolor, el abandono, el miedo, el inicio de relaciones sexuales tempranas, el maltrato y el abuso, cuyas caras marcan las agudas líneas de experiencias que nunca han debido vivir marcándoles una amarga y resignada juventud sin igual de oportunidades frente a otras y otros como ellos” (2014:11).

Revisemos ahora, cuales son entonces esos impactos de la presencia de los nuevos colectivos resultantes del conflicto interno. Por un lado, es claro que la población reinsertada, los desplazados y las víctimas de la violencia juegan un papel fundamental en el factor de deserción escolar, ya que como se ha dicho son colectivos que por múltiples razones han tenido que abandonar sus estudios; los unos porque han migrado hacia las zonas urbanas u otras regiones donde están menos expuestos a la violencia y los otros (reinsertados), que también renunciaron a su escolaridad por ingresar a las filas de los diferentes grupos al margen de la ley y que una vez reinsertados, dada su edad, condición psicológica, o por inseguridad y temor a nuevas amenazas ya no quieren o no pueden ingresar nuevamente al sistema educativo colombiano. Sánchez y Díaz, (2007:442) nos ilustran esta realidad con algunas cifras, afirmando que de acuerdo a las estadísticas del DANE, los mayores índices de tasa de deserción en secundaria se presentaron en los departamentos donde confluyen problemas sociales, económicos y políticos con el conflicto armado, entre ellos Caquetá (12,29%), Vichada (12,24%), Guaviare (11,29), Cauca (10,38%), Putumayo (10,38%) y Meta (10,16%).

Otro de los efectos es el deterioro de la calidad de vida de estas poblaciones, que enfrentan situaciones tales como las que se han descrito a lo largo de este estudio, afectando su vida social, religiosa, física, psíquica, la vida en comunidad, el sentido de pertenencia por el lugar donde se nació y creció, entre otros aspectos.

¿Cuál es el impacto social sobre estos colectivos vulnerables?, ¿qué es lo que realmente viven? Según Díaz y Sánchez (2007:423), el desplazamiento forzoso en Colombia es una de las crisis más profundas por los efectos en la calidad de vida de quienes la enfrentan pues constituyen un choque tan fuerte en sus vidas que tardan años en recuperarse.

“Se ha calculado que los hogares desplazados pierden cerca del 25% del bienestar de su ciclo de vida y tardan más de nueve años en alcanzar niveles

de vida similares a los de los migrantes voluntarios con iguales características” (2007:423).

Lo anterior se explica por los costos implícitos que trae consigo la migración para quienes emprenden este proceso en términos de búsqueda de empleo, y techo, como de servicios públicos y sociales para ellos y sus familias. Es de esperar que un proceso voluntario sea organizado y pueda consolidarse en el corto plazo; entretanto, las migraciones involuntarias obligan a los desplazados a pasar por la informalidad en el empleo como punto de llegada y paso previo a la formalización laboral y a la inserción en la nueva comunidad. Esto último tiene como prerequisite la actualización en las habilidades laborales y, fundamentalmente, los procesos de educación necesarios para la formación integral de estos y sus familias. Este proceso demanda de la acción comprometida y planificada del gobierno en todos sus niveles con el propósito de facilitar la inclusión y reducir los riesgos de marginalidad y pobreza de los migrantes involuntarios.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Durante muchos años en la historia de Colombia, ha persistido el conflicto armado y la violencia que han tenido sus orígenes en factores económicos, sociales y políticos que han incidido en la vida social, económica y política del país. A raíz de esta permanente situación de conflicto, se han generado diferentes grupos vulnerables, que son de grandes consideraciones al reducir el capital social y determinar que estos colectivos no participen en múltiples procesos de la vida social, cultural, educativa y democrática del país.

Las cifras sobre desplazamiento forzoso interno evidencian la necesidad de realizar estudios y diagnósticos que apunten a soluciones para los colectivos vulnerables especialmente en la creación y promoción de programas puntuales dirigidos a la población adolescente (16 a 19 años) y a la niñez, puesto que representan un buen porcentaje de lo que llamamos “El futuro del país”. Estos programas especiales estarían enfocados a los principales problemas que afectan a esta población tales como: educación, salud especialmente factores psicosociales, violencia familiar, pérdida de esperanza en un futuro, entre otros. Cuanto más ágil sea el proceso de implementación de una política pública nacional y regional orientada a enfrentar integralmente esta realidad social, mayor será la posibilidad de incidir en el futuro de millones de colombianos, esfuerzos que en su conjunto aportan al logro efectivo de una paz real y duradera.

El gobierno tiene la responsabilidad de unificar las diferentes leyes y normas a todo nivel, de tal manera que la población desplazada, reinsertada y víctimas del conflicto puedan acceder al mercado laboral sin discriminaciones ni rechazos por parte del sector productivo, gubernamental y social.

La sociedad civil, por su parte, debe aportar un grano de arena en su responsabilidad moral y social frente a estos colectivos vulnerables con el fin de lograr una sinergia entre los esfuerzos del sector gubernamental y privado, ya que esto contribuiría a la reconstrucción del tejido social motor del desarrollo económico y social.

Para lograr lo anterior, es necesario, a nivel regional, comprometer aliados estratégicos tales como Cámaras de Comercio, Sena, Universidades, de tal manera que con una acción conjunta se busquen soluciones para este tipo de poblaciones vulnerables, soluciones que se concreten en realidades tales como empleo, educación, capacitación para el mundo laboral, oportunidades de negocio o emprendimiento, y esto contribuya a generar política y por ende a reglamentar una serie de incentivos por parte de los gobiernos locales.

Desde el punto de vista de la educación, la publicación de la reciente Ley estatutaria 1618 del 2013 de inclusión pone en cintura a las Instituciones de Educación Superior en la definición e implementación de la política de inclusión. Para iniciar este proceso y haciendo un sondeo entre personas de los colectivos descritos en este tratado, se concluye que consideran que las instituciones relacionadas deben contemplar unas jornadas escolares complementarias, con horarios y currículos flexibles que se ajusten a sus necesidades, limitantes y disponibilidad de recursos y tiempo. Se debe considerar también, que no solo es la oportunidad de acceder al sistema educativo, sino que están formando y rehabilitando seres integrales, dadas las condiciones psicoafectivas de esta población, por lo que se debe incluir en los programas académicos cátedras y programas relacionadas con la cultura, construcción de tejido social, democracia, acuerdos programáticos, política pública, entorno, que conlleven a la construcción de seres integrales, autoreflexivos, críticos, proactivos y prospectivos.

Todo lo anterior apunta a que es necesario contemplar en los próximos planes de desarrollo no solo departamental y municipal sino de la Instituciones Educativas en los niveles primaria, básica, media y superior, el ajuste de los lineamientos curriculares, teniendo en cuenta las características específicas de estos colectivos tales como sus condiciones de vulnerabilidad, diversidad de poblaciones, posibilidades de permanencia o deserción en el sistema educativo, condiciones especiales psicológicas, entre otras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Colombiana para la Reintegración (2013). Informe de Gestión Por la Paz, Soy Capaz, enero-diciembre 2013. Disponible en <http://www.reintegracion.gov.co/>. (Consulta: 2/05/2014).
- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional - ACCIÓN SOCIAL. (2012). El ABC de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=FRW94oAX3Ec%3D&tabid=1080> (Consulta: 25/04/2014).
- Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. Revista Aportes Andinos N° 7. Globalización, migración y derechos humanos. Programa Andino de Derechos Humanos, Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdfs7/Martha%20Bello.pdf>. (Consulta 30/04/2014).
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES. (2013). La Crisis Humanitaria en Colombia persiste. Informe de desplazamiento forzado 2012. Disponible en <http://www.lwfcolumbia.org.co/sites/default/files/image/310513%20Informe%20%20desplazamiento%202012.pdf> (Consulta: 03/05/14).
- Gairín, J., Rodríguez, D., Castro, D. (2012). *Éxito Académico de colectivos vulnerable en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gaviria, J. (2005). *Sofismas del Terrorismo en Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Global overview (2014). People internally displaced by conflict and violence. Norwegian refugee Council's internal displacement monitoring center (IDMC). Disponible www.internal-displacement.org (Consulta: 15/05/2014).
- Human Rights Watch. (2014). Informe Mundial de Desplazados. Capítulo del informe mundial: Colombia. Disponible en <http://www.hrw.org/es/world-report/2014/country-chapters/122015> (Consulta: 27/04/2014).
- Linares, B. (2014) Prologo. En Lozano, P. *Crecimos en la guerra*. Crónicas. Panamericana Editorial. Ltda.
- Lozano, P. (2014). *Crecimos en la guerra*. Bogotá: Panamericana Editorial Ltda. ISBN 978-958-30-4390-1.

- Ministerio de Educación Nacional MEN, (2008). Plan Sectorial Revolución Educativa 2006-2010. Documento No.8.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). Atención a población vulnerable En www.minieducacion.gov.co (Consulta: 12/05/2014).
- Ministerio de Educación Nacional. Portal educativo “Colombia aprende”, gestión educativa. (2014). Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-199943.html>. (Consulta: 02/05/ 2014).
- Ministerio del Interior, Republica de Colombia. Ley 1448 de 2011 de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible <http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-iles/40743db9e8588852c19cb285e420affe/ley-de-victimas-1448-y-decretos.pdf> (Consulta: 07/05/2014).
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Atención a población Vulnerable. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235112.html>. (Consulta: 03/05/2014).
- Presidencia de la Republica. Unidad para la Atención y Reparación de Victimas. Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia 1985 a 2012. Disponible en <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf> (Consulta: 29/04/2014).
- Sánchez, P. (2007). *Las Cuentas de la Violencia. Ensayos Económicos sobre el conflicto y el crimen en Colombia*. Bogotá: Norma.

IV.
EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Fabio Dovigo

U. degli Studi di Bergamo, Italia

El tema de la inclusión en la educación se ha ido estableciendo, en los últimos años, como uno de los principales elementos del debate educativo contemporáneo. Al mismo tiempo, su horizonte de referencia ha ampliado gradualmente: si al principio la cuestión del derecho a la inclusión ha tenido el objetivo principal de la educación obligatoria con referencia a algunas categorías particulares de estudiantes (especialmente los estudiantes con discapacidad), el pensamiento actual se amplía para abarcar todos los diferentes niveles de educación (incluyendo la educación superior) y la amplia variedad de temas que, por razones diferentes, se ven en riesgo de exclusión con respecto a la educación.

Investigaciones recientes muestran que, en este sentido, la posibilidad de acceder a la educación superior de los jóvenes que tienen una situación de desventaja o vulnerabilidad ha mejorado significativamente en la última década. Sin embargo, este resultado sólo es atribuible en parte a la afirmación progresiva de los principios relacionados con el proceso de la reforma de Bolonia de la educación superior, o sea la generalización de la educación permanente, la diversificación de los planes de estudios universitarios y el establecimiento de vínculos más estrechos entre el mundo académico y el mercado de trabajo.

El contexto italiano –diferente de la mayoría de los países de la Unión Europea– desde hace tiempo ha tomado ya el camino de la abolición de las escuelas y clases especiales. En 1977, se acabó la tradicional exclusión pura y simple de las personas con discapacidad de la educación normal por su inclusión en los centros educativos especializados, y se ha abierto una nueva fase, que identificó la plena integración de los alumnos en la escuela de todos (D'Alessio, 2011; Canevaro, 2007). Es importante recordar, aunque sea brevemente, que la adopción de este instrumento legislativo

no es simplemente el resultado de una reflexión abstracta, pero ha sido en cierta medida el resultado de un clima general de apertura e innovación que la sociedad ha experimentado en esos años. No es casual, creemos, la promulgación siempre en los mismos años de otras leyes importantes que representaron una fuerte inversión en proyectos de posible integración social de los enfermos mentales en función de la reapropiación de su derecho a la ciudadanía plena.

Sin duda, el salto que la legislación ha fomentado no siempre ha sido suficientemente apoyado por la riqueza de los recursos y las inversiones necesarias para asegurar la traducción completa de los principios de integración en las prácticas generalizadas y efectivas, tanto en términos de la realización de propuestas educativas como, en general, de la consolidación de la aceptación como una perspectiva permanente en los contextos educativos. Treinta años después de la promulgación de la ley, la situación actual es el de una “integración incompleta”. De hecho, nos encontramos con una situación en la que, además de muchas experiencias positivas que se pueden identificar como “buenas prácticas” sólidamente establecidas en los centros educativos, se manifiesta también la persistencia de una serie de dificultades en relación con diferentes aspectos de la aplicación del proceso de inclusión en las escuelas. Éstas se refieren tanto a las dimensiones estructurales como a la formación de los maestros y el personal que participan en la ejecución de las intervenciones y como a la calidad de las mismas intervenciones, lo que pone de relieve una persistencia de las dificultades por parte del sistema escolar (incluidas las universidades) en la producción de la inversión requerida por el punto de vista de la planificación y la flexibilidad de la organización (Vianello, Lanfranchi, 2011).

Varios estudios han intentado analizar esta evolución a lo largo de los años; sin embargo, estudios, como se ha señalado, se ven afectados por una serie de limitaciones desde el punto de vista metodológico (Begeny, Martens, 2007). Por un lado, hay muchas más investigaciones descriptivas que investigaciones empíricas, por lo que es difícil hacer un análisis comparativo adecuado entre los diferentes sistemas de educación superior. Por lo tanto, es arduo apoyar de modo argumentado los resultados positivos con respecto a la propuesta de integración adoptada e identificar claramente las estrategias educativas y de enseñanza más eficaces en este sentido. Aunque la mayoría de los estudios analizan especialmente las actitudes del individuo hacia la discapacidad y la inclusión, también se debería tener en cuenta el aumento de la capacidad cognitiva de los sujetos y, al mismo tiempo, la mejora de la integración desde el punto de vista de las relaciones sociales (Andrews et al., 2000; Albrecht, Seelman, Bury, 2001; Barnes, Mercer, Shakespeare, 1999). Sin embargo, un número creciente de investigaciones pone en evidencia que el acceso a la educación superior permite a los jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad desarrollar impor-

tantes habilidades cognitivas y sociales que representan recursos llave para la transición hacia una actividad profesional y para evitar la exposición a posibles formas de marginación y pobreza (OCDE, 2003, 2007, 2011, 2013).

1. POLÍTICA, INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN

Otro punto importante se refiere a la diferencia entre la integración y la inclusión. En los últimos años, el término “inclusión” ha comenzado gradualmente a sustituir de los documentos y discursos formales e informales al tradicional de la “integración” (Bowe, 2005; Christie, Mensah-Coker, 1999; Clarke, Murray, 1996). Es importante señalar, a este respecto, que este cambio no constituye, en nuestra opinión, una simple sustitución de términos. Esos términos siguen siendo básicamente intercambiables, ya que, de hecho, las dos expresiones se refieren a dos escenarios educativos muy diferentes.

El modelo integracionista ha contribuido significativamente a llamar la atención sobre la necesidad de trabajar incluyendo a los grupos más débiles y desfavorecidos dentro de la educación “normal”; sin embargo, actualmente, el contexto social y la educación que dio origen a este modelo están modificados, así como la sensibilidad cultural se extendió dentro y fuera de la comunidad escolar. Ahora sus límites aparecen claramente, no sólo debido a la falta crónica de medios y recursos para dedicar a este tipo de estudiantes, sino también a la debilidad de algunos de los supuestos en la perspectiva de la integración.

La idea de la integración parte de la premisa de que es necesario hacer espacio para el alumno “diferente” en el contexto educativo. Esta intención positiva se puede interpretar, literalmente y sobre todo, como la necesidad de colocar al alumno en el espacio de la escuela, esperando que la intervención de las personas que prestan apoyo y un contacto más o menos frecuente con sus compañeros de clase aseguren una experiencia aceptable por el propio alumno. Pero incluso cuando esta visión estrecha ha sido reemplazada por la planificación de la integración más fuerte y articulada, permanece, en la base de esta perspectiva, una interpretación de la vulnerabilidad como problema de una minoría, vinculada a la igualdad (o al menos lo más posible) de oportunidades con las de otros alumnos (Farrell, 2000; Vislie, 2002; Lewis, Norwich, 2005).

El paradigma que incluye implícitamente la idea de la integración es la asimilación, basada en la adaptación del alumno vulnerable o en situación de riesgo a la organización de la escuela que está básicamente estructurada sobre la base de los alumnos “nor-

males”, y donde el diseño de alumnos “especiales” todavía juega un papel marginal o residual. Dentro de este paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en diferentes estrategias para lograr que el estudiante sea lo más similar posible a los demás. El éxito se mide desde el nivel de normalización conseguido por el alumno y la calidad de la vida escolar de la persona en desventaja es evaluada en base a su capacidad para superar la distancia que la separa de los alumnos normales. Es poco probable que esta distancia se puede superar con eficacia (pensemos, por ejemplo, a los estudiantes que sufren de alguna discapacidad permanente), pero, sobre todo, se enfatiza en la misma idea de que la tarea del alumno diferente es llegar a ser lo más similar posible a una persona normal la que crea el supuesto de exclusión (Alper, Ryndak, Schloss, 2001; Salend, 2001). Poner la normalidad (sea lo que sea) como un modelo de referencia significa, de hecho, negar las diferencias en nombre de un ideal de uniformidad y coherencia: por ejemplo, se afirma que el estudiante disléxico es incapaz de preparar el programa normalizado de examen, cuando sería útil preguntarse cómo el programa podría ser más adecuado/adaptable al alumno.

Como se destaca Ainscow, el límite más importante de la integración es que se basa en un concepto dirigido a ofrecer mayores oportunidades a las medidas “especiales” a través de una serie de intervenciones dirigidas a modificar las que se suceden dentro del sistema escolar, sin llegar nunca a poner en tela de juicio el paradigma de la normalización, que sigue siendo el modelo de referencia indiscutible (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, Howes, Farrell, Frankham, 2003; Ainscow, Muijs, Oeste, 2006)

Contrariamente, la idea de la inclusión no se basa en medir la distancia de un supuesto estándar de adecuación, sino en reconocer la importancia de la plena participación de todas las personas en la vida escolar. Si la integración tiende a identificar un estado, una condición, la inclusión es más bien un proceso, una filosofía de aceptación, es decir, la capacidad de proporcionar un marco en el cual los estudiantes –sin importar la capacidad, el género, el idioma, el origen étnico o cultural– puede considerarse de igual valor, tratados con respeto y teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades en el contexto educativo.

Como subraya el “Índice de Inclusión”, la inclusión es lo que sucede cuando “todo el mundo se siente apreciado y su participación es bienvenida” (Booth, Ainscow, 2011). La noción de inclusión reconoce que existe el riesgo de exclusión y que una acción específica es necesaria para evitarlo, al mismo tiempo que afirma la importancia de la participación de todos los estudiantes en la creación de una universidad más acogedora, incluso a través de la transformación de los planes de estudio y de las estrategias de organización académica, que deben ser sensibles a la gradación de la actual diversidad existente entre los estudiantes (Dovigo, 2007; Nind et al., 2003).

2. UNA NUEVA VISIÓN DE LA AUTONOMÍA

Es en el clima mencionado donde ha madurado la superación de la perspectiva de la integración en favor de un concepto más amplio de inclusión. También hay que señalar que este cambio es el resultado no sólo de la introducción de los instrumentos jurídicos en relación con el papel y las tareas de la educación sobre los colectivos vulnerables, sino también de la introducción gradual de una nueva sensibilidad hacia el tema de las diferencias y, más en general, de la exclusión. Durante los años noventa se ha construido cada vez con mayor fuerza una nueva visión de la diversidad, donde el debate sobre la discapacidad ha sido especialmente significativo. Este cambio en la sensibilidad concierne a menudo al lenguaje, por ejemplo, mediante la determinación de la desaparición (no sólo en los países anglosajones) del término “hándicap” y la creciente conciencia de la necesidad de escuchar la “voz” en primera persona de las propias personas con discapacidad, prestando una mayor atención a sus necesidades y respetando la autodeterminación.

Este cambio de actitud hacia la discapacidad se evidencia por ejemplo en la obra de *The silent body* de RF Murphy donde el autor, antropólogo de la Universidad de Columbia, lleva a cabo un lúcido auto-análisis sobre la forma como la enfermedad degenerativa que le lleva en años hacia la muerte da lugar a una transformación gradual del mundo de las relaciones sociales, emocionales y profesionales. Lo que surge de una historia particularmente eficaz y dolorosa contada por Murphy no es la experiencia aislada de la lucha de una persona con su problema físico grave, sino el impacto dramático que la falta de entendimiento, el miedo o la aversión de los “normales” tiene en la vida cotidiana de las personas con discapacidad: “La evitación (cuando no la hostilidad directa) que los llamados “normales” manifiestan respecto a los discapacitados no es la consecuencia natural de la deficiencia física de estos últimos, sino más bien la expresión de la deficiencia de carácter y amplitud de miras de aquellos que se comportan así. En resumen, es su problema, no el nuestro” (Murphy, 1990: VI-VII).

Este análisis de Murphy se repite y M. Oliver pone en tela de juicio, en *The politics of disablement*, la perspectiva radical de que la discapacidad siempre fue tratada como un problema fundamentalmente individual, y referido exclusivamente a la área médica o psicológica. A falta de un análisis exhaustivo sobre el fenómeno de la discapacidad, que tenga en cuenta el tamaño de la comunidad y de sus componentes, según Oliver, las políticas históricas, antropológicas y sociológicas de apoyo han dado lugar a una real “inhabilitación política” orientada a la marginación y la exclusión en lugar de una verdadera inclusión de las personas con discapacidad. La cuestión de la autonomía es un claro ejemplo de esto.

Así, cuando los profesionales y las personas con discapacidad hacen referencia a la independencia no parece que hablen de lo mismo. Los profesionales tienden a describir la independencia en términos de actividades de cuidado personal tales como bañarse, vestirse, ir al retrete, cocinar y comer sin ayuda. Las personas con discapacidad interpretan la independencia no como la manera de hacer cosas por sí solos o sin ayuda, sino como la capacidad de tener el control y de tomar decisiones con respecto a sus propias vidas (Oliver, 1990: 91).

Junto a estas reflexiones sobre la necesidad de superar el punto de vista predominantemente biomédico con respecto a la condición de discapacidad, otras investigaciones han puesto de relieve la importancia de analizar el fenómeno de la discapacidad desde una perspectiva global, capaz de captar la extensión real del malestar y estigma que representa el denominador común de la existencia de las personas con discapacidad en diferentes zonas del planeta. Una vez más, el énfasis no está en la autonomía de las funciones, sino en las decisiones, tal y como resume el eslogan “nada sobre nosotros sin nosotros” (Charlton, 1998). La mirada resultante está así abierta a nuevas lecturas de la discapacidad, capaces de tener en cuenta la magnitud del fenómeno y su evolución y sentido social e histórico, al mismo tiempo que la aparición de una nueva demanda de autonomía por parte de las personas con discapacidad, que toma la forma de un movimiento de *empowerment*.

3. ¿QUIÉN ES NORMAL?

La investigación mencionada anteriormente fue testigo de un cambio importante de línea que ha caracterizado el debate sobre la condición de discapacidad en los años noventa. La crítica a la predominante orientación médica ha permitido poner de relieve no sólo las limitaciones de una lectura de la persona con discapacidad en términos de diagnóstico y déficits, sino también que este tipo de lectura es de hecho funcional a la exclusión social y cultural de las personas con discapacidad. Varios estudios han ayudado a aclarar en este sentido que el problema, más que de discapacidad física o cognitiva, está en la forma como se utiliza para coaccionar a personas con discapacidad en una posición de sustancial subordinación hacia modelos culturalmente válidos de “normalidad”.

La aparición de esta nueva perspectiva crítica sobre la discapacidad ha extendido el debate en la dirección de los estudios culturales. En el centro de los intereses está el análisis de los procesos culturales a través de los cuales la marginalidad y la desviación son socialmente construidas y reproducidas (Durante, 2003; Lewis, 2008).

La lente de los estudios culturales hace posible observar cómo los mecanismos de acción de la exclusión social y cultural intervienen en la organización de la vida cotidiana de las personas con discapacidad y cómo estos mecanismos funcionan de manera similar a los que se aplican a otros sujetos etiquetados como “otros” sobre la base de su origen étnico, cultural, social, o su pertenencia sexual y de género. Las referencias conceptuales de esta lectura son múltiples.

Por un lado, está el análisis de Foucault sobre las formas como, desde el siglo XVIII, se están desarrollando las técnicas y prácticas de segregación contra determinados grupos de personas (los dementes, los presos, los extranjeros, los enfermos, los discapacitados...) que están en la frontera del grupo social (Foucault, 1972, 1977, 1978). La reconstrucción de la microfísica del poder permite a Foucault demostrar cómo estas categorías se convierten en el objeto de la exclusión a través de la creación de “instituciones disciplinarias”, conocimientos e instalaciones cuya tarea principal es la de trazar líneas entre la desviación y la normalidad y para asegurar que este última no esté contaminada por el contacto con el otro y el diferente.

Igualmente importante es la lectura de la relación entre la reproducción del orden social y los sistemas de representaciones y prácticas ofrecida por Bourdieu (Bourdieu 1984, 1998; Bourdieu, Accardo, 1999). Por medio de la reformulación y ampliación de la noción de hegemonía cultural de Gramsci, Bourdieu pone de relieve cómo las relaciones de poder de la sociedad contemporánea (campo) y los cánones relativos al pensamiento, al cuerpo y a la acción (*habitus*) influyen mutuamente, produciendo las instituciones sociales y representaciones de la realidad “normal”, que también se expresa a través de la adopción generalizada de los criterios del gusto y estilo de vida. Dentro de este proceso, las representaciones que tienden a justificar la supremacía de los modelos de vida de los grupos dominantes juegan un papel fundamental, y la aceptación por parte de los subordinados de la condición de marginalidad o exclusión. Particularmente en el caso de discapacidad, esto se traduce en la idea de la necesidad de adoptar una perspectiva esencial de renuncia y aquiescencia con respecto a su condición.

Además de estas consideraciones, también se debe citar la importante influencia de la elaboración del concepto de diferencia desarrollada por Deleuze (Deleuze, 1994, Deleuze, Guattari, 1988). De acuerdo con la visión tradicional, la diferencia siempre opera sobre la base de un proceso de negación: por ejemplo, puedo distinguir un “niño” de un “adolescente”, porque estos dos términos crean un sistema que los distingue, dándoles un significado para el contraste. En otras culturas, no hay esta distinción lingüística, ni siquiera existen dos categorías diferentes, sino sólo los llamados “jóvenes”. Por lo tanto, la diferencia es una relación (negativa) que hace

posible la existencia de las cosas, pero no tiene existencia propia. Es una construcción mental y la identidad lingüística hace posible todas las estructuras en desarrollo de la diversificación entre las cosas; sin embargo, esa relación es siempre un paso atrás en comparación con el real, concebido como materia amorfa, muda, sobre la cual trabaja el proceso de diferenciación cultural y lingüística.

Deleuze propone abandonar este enfoque negativo en favor de una concepción positiva de la diferencia: la diferencia no es una estructura impuesta en una realidad indiferenciada, sino que es una manera que la misma realidad utiliza para expresarse. La vida de cada persona se caracteriza por un proceso de desarrollo continuo y de diferenciación, y en este continuum cada evento de la vida se diferencia de maneras diferentes y únicas. La diferencia no es un principio dinámico que informa a la realidad de la yuxtaposición de categorías: esa es la realidad y su verdadera naturaleza es su sutileza. De hecho, cuando percibimos una diferencia (por ejemplo, entre los colores rojo y azul) ya se lleva a cabo una síntesis, una reducción en comparación con la complejidad de una realidad que se compone de distintas variaciones infinitas (las vibraciones de luz individuales que componen la gama de colores en base a las diferencias de color, tono, timbre, textura).

Mirar a la diferencia cómo singularidad positiva, como Deleuze sugiere, nos permite capturar el alcance real de una aproximación a la diversidad entendida no como una relación que establece una diferencia entre elementos similares, sino como una condición que surge de la identidad misma de la vida y de las personas. El desafío de la integración, por tanto, implica no simplemente “dar oportunidad” a las diferencias –en nombre de un principio abstracto de tolerancia de la diversidad– sino más bien afirmarlas, ponerlas en el centro de la educación. Este es el núcleo generativo de los procesos vitales que desarrollan su propia perspectiva a través del reconocimiento de las diferencias en la cultura, la capacidad, el género y la sensibilidad a través del contexto escolar.

4. LAS LIMITACIONES DEL MODELO BIOMÉDICO

La idea de la inclusión, como excusa para la comparación de la pluralidad de las diferencias en la escuela, nos lleva directamente a una de las opciones que caracteriza el entorno del proyecto ACCEDES en comparación con las propuestas anteriores; a saber, la superación gradual del concepto de “necesidades educativas especiales”. Hablar de alumnos con necesidades educativas especiales es de hecho el primer paso de un proceso que lleva al etiquetado de algunos alumnos y, por lo tanto, a una re-

ducción implícita de las expectativas educativas para ellos: si el punto de partida es el límite, se hace difícil poner atención a la potencialidad y tener en cuenta que ésta es prácticamente ilimitada (Booth, Ainscow, 2011; Dyson, Milward, 2000; Farrell, Ainscow, 2002; Hart, 1996; Lehmann, 2004).

A esto se suma que el estilo de pensamiento basado en el etiquetado, a su vez, se convierte en un gran obstáculo para la posibilidad de entender las dificultades que los estudiantes también “normales” sufren, inevitablemente, a lo largo de sus itinerarios formativos. No siempre las dificultades de aprendizaje, conducta o socialización representan una condición permanente; sin embargo, y aunque muchos alumnos demuestran su capacidad de resistencia para superar los obstáculos de una manera positiva, eso no quiere decir que las dificultades sean de poco peso y los estudiantes estén exentos de riesgos potencialmente muy fuertes, sobre todo en momentos de especial fragilidad a nivel personal y emocional (Byers, 2002). Tomemos, por ejemplo, la alta tasa de abandono escolar durante el primer año de universidad, cuando los estudiantes están expuestos a los muchos cambios que la situación académica requiere en términos de frecuencia, estudio, viajes, contacto social, autonomía, y distancia.

El problema radica, sobre todo, en la tendencia tradicional de las instituciones educativas para reconocer y comprender las situaciones problemáticas sólo en términos de su clasificación en una categoría en particular, o sea “discapacidad”, “trastorno de conducta”, “orígenes culturales”, “dificultades de aprendizaje” u otras. Las consecuencias negativas de este enfoque son múltiples: por un lado, la tendencia a pensar en categorías conduce a la perspectiva reduccionista en la evaluación de las necesidades del individuo. Por ejemplo, tendemos a interpretar el fracaso de un estudiante de origen extranjero, como puedan ser las dificultades de aprendizaje, aun cuando es obvio que se trata más bien de dificultades relacionadas con los antecedentes culturales. Por otro lado, la atención a las categorías, más que la especificidad de las personas, hace que sea difícil responder a situaciones con dificultades múltiples y al mismo tiempo impide la percepción de esas necesidades no clasificables fácilmente en las tipologías existentes porque son nuevas, apartadas o “atípicas”.

Este distanciamiento de los procesos de etiquetado que se ponen en marcha en el contexto universitario deriva no sólo de la nueva manera de leer las diferencias a la que nos hemos referido anteriormente, sino también de la asunción de un punto de vista crítico con respecto del enfoque biomédico. Este enfoque tiende a enmarcar la situación del problema (así como problemas de aprendizaje o comportamiento) como una condición principalmente debida a factores biológicos y de los individuos, y está muy centrado en una disfunción del organismo. La perspectiva biomédica, al colocar el problema en el cuerpo humano, tiene la ventaja que no es irrelevante de

evitar atribuir al contexto de la familia la “culpa” de los trastornos del alumno (pensemos, por ejemplo, en la definición clásica de las madres de niños autistas como “madres neveras”).

No culpar a las familias representa un logro esencial en comparación con el estigma generalizado que se hizo anteriormente en contra de ellas, pero el precio pagado fue muy alto. Atribuyendo principalmente al cuerpo del alumno la causa de su condición, se delega de una manera importante a la atención médica las decisiones sobre la estructura del plan de estudios del alumno. El modelo de toma de decisiones sigue estando básicamente estructurado de manera jerárquica, donde el conocimiento médico prevalece sobre la educación, que sigue estando en gran medida al margen del discurso y de las decisiones.

Por tanto, aunque liberé a las familias de la carga de ser consideradas la causa del problema, cambiar el énfasis en el diagnóstico ha creado un vínculo muy fuerte, no sólo porque, paradójicamente, la búsqueda del diagnóstico exacto a menudo resulta ser un proceso lento e incierto, sino también porque pueden surgir sólo indicios indirectos sobre el aspecto más importante, a saber, el modo de articulación de una mejor capacitación. Además, el enfoque del propio paradigma biomédico tiende a favorecer un estilo de duro entrenamiento, basado en el modelo de intervención de salud centrado en el cumplimiento y el tratamiento, y que deja poco espacio para enfoques diferentes, capaces de interpretar la educación de modo menos autoritario, como un proceso de co-construcción en la que el alumno tiene un papel activo en el desarrollo de sus habilidades (Dovigo, 2004).

5. LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

La lectura crítica del modelo biomédico, sin embargo, también subraya otro factor que es particularmente importante para el desarrollo de la inclusión en los sistemas de educación, al recoger una serie de reflexiones que, como hemos señalado antes, han puesto de relieve la dimensión profundamente social de la desventaja y vulnerabilidad. Diferente al paradigma biomédico, basado en una teoría que interpreta el déficit como una característica estrictamente individual, el modelo social considera el trastorno o la discapacidad como el resultado de una interacción entre el sujeto y el contexto en el que vive. Es la cultura (y el conjunto de microculturas que la componen) que crea el conjunto de reglas que ponen más o menos visible la normalidad, y al hacerlo facilitan o impiden el acceso a determinados grupos de personas, transformando la diferencia en desviación.

La propuesta de la perspectiva inclusiva es, en este sentido, radical y muy clara: hay que abandonar la referencia a las necesidades educativas especiales (que sugieren una visión de la situación de desventaja como un problema que afecta a la persona) y reemplazarla por la noción de “barreras para el aprendizaje y la participación”. La raíz de la vulnerabilidad no está en el individuo, sino en esa situación, que tiene en cuenta la multitud de sujetos y sus características específicas, favoreciendo algunos a expensas de otros. La dificultad es que esto no sucede de manera abiertamente discriminatoria, sino a través de las opciones que asumen un criterio implícito (y tranquilizador) de la normalidad: por ejemplo, se opta por ir a visitar a una determinada empresa en función de su utilidad en la planificación del curso, y sólo entonces se pregunta qué hacer con el estudiante X que, al estar en una silla de ruedas, no puede participar en una determinada parte de la visita. El problema no es, obviamente, de X, sino más bien de la manera como se aborda la cuestión: si la visita “normal” consideró un exigente ascenso en el hielo con crampones y piolets, muchos de nosotros se sentiría injustamente excluido y, sin duda, denegaría esta forma de definir la normalidad. Si, en lugar de dar por sentado las etiquetas diagnósticas se empieza a cuestionar la movilidad de los límites que permiten establecer la normalidad, podemos comenzar a apreciar el enfoque de la inclusión, que interpreta la cuestión no como un problema del individuo sino como barreras para el aprendizaje y la participación, que pueden depender del contexto educativo o surgir de la interacción de los estudiantes con el medio ambiente, es decir, con las personas, normas, instituciones, culturas y características socio-económicas que afectan a sus vidas. Como ha puesto de relieve Emanuelsson de manera efectiva: “el problema no está dentro del alumno” (Emanuelsson, 2001).

El cambio de perspectiva asume una importancia especial, al poner de relieve que la vulnerabilidad es principalmente el producto del contexto cultural (o microcultural en el caso de la Universidad) en el que opera. Al mismo tiempo, la noción de barreras para el aprendizaje y la participación permite extender una reflexión decisiva sobre la diversidad y la inclusión. Si suponemos que el problema real son las barreras para el aprendizaje y la participación plena y la existencia de presiones que tienden a excluir a ciertos tipos de estudiantes, está claro que hay muchos alumnos en riesgo de exclusión y que la inclusión no se refiere solamente a los alumnos con discapacidad, sino que involucra a todas las formas de exclusión que puedan derivarse de la diversidad cultural, étnica, socioeconómica, de género y orientación sexual.

Este supuesto implica una fuerte reorientación, tanto de la sensibilidad generalizada como del enfoque científico de la cuestión de las diferencias. En cuanto a la primera, está claro que, a pesar de que la protección de las minorías es un elemento común en las leyes de todos los países democráticos, existen discrepancias evidentes

entre la forma como esa protección realmente se interpreta. Así, en algunos países existe una conciencia generalizada en relación con la discriminación sexual y racial, mientras que hay una menor sensibilidad a lo relativo a la discapacidad. En cambio, en otros (como en Italia) los derechos de las personas con discapacidad son sin duda protegidos más que no son, por ejemplo, los de los extranjeros u homosexuales. Como las diferencias sobre el papel están protegidas formalmente, no todos los abusos son, de hecho, considerados como tales o causan la misma reacción rápida. Esto debe tenerse en cuenta, sin duda, si queremos trabajar seriamente en la formación en la etapa de la educación terciaria.

Al mismo tiempo, la inclusión pone un poco “patas arriba” –felizmente en nuestra opinión– las subdivisiones tradicionales entre disciplinas e investigación científica. En el área de la educación, la reflexión sobre la inclusión implica, de hecho, la educación especial, social, intercultural, los estudios de género, los enfoques metodológicos y los aspectos experimentales, históricos y legislativos, el diseño del currículo, etcétera. Requiere un verdadero esfuerzo para ir más allá de lo que es la forma de interpretar las áreas consolidadas de la investigación y la intervención a partir de los contenidos; de hecho, se muestra a favor de un enfoque transdisciplinar fuertemente basado en las diferencias y relaciones.

6. DE LOS CASOS A LAS DIFERENCIAS

¿Tenemos entonces que abandonar las necesidades educativas especiales como medio para la lectura y la intervención en el ámbito universitario? En nuestra opinión, es conveniente adoptar una actitud más cautelosa y pragmática en este sentido. Aunque los conceptos de necesidades educativas especiales y, de manera similar, de integración parecen en muchos aspectos superados como herramientas conceptuales, hay que tener en cuenta que constituyen desde hace mucho tiempo la herramienta fundamental de funcionamiento (y la base jurídica) de las intervenciones educativas y, por lo tanto, permanecen como marco de referencia, desde el cual se debe comenzar a desarrollar plenamente la transición hacia el horizonte más amplio de inclusión. Por supuesto, esto se traduce en una gran dificultad, desde el punto de vista de la terminología, cuando queremos definir nuevos métodos de intervención educativa utilizando las herramientas lingüísticas que se basan en los marcos conceptuales tradicionales, o sea los “viejos” marcos de pensamiento. Y hasta cierto punto, el camino de la inclusión invita a crear también un lenguaje nuevo y más apropiado que ayude a hablar de las diferencias evitando su estandarización o encerrarse en

códigos lingüísticos y abreviaturas que muchas veces pueden tener el riesgo de ser auto-referenciales.

En cualquier caso, el aspecto más interesante de este enfoque inclusivo, y en algunos aspectos el más difícil de lograr al final, es la amplitud de perspectiva que permite la reubicación de las necesidades del individuo dentro del marco más amplio de la pluralidad de las diferencias en el contexto de la formación. Visto a través de los ojos de la inclusión, una clase de la universidad ya no es una colección de individuos “normales” en la que hay algunos estudiantes “especiales” (más o menos con un certificado médico; por el contrario, los alumnos “especiales” –porque extranjeros de primera o de segunda generación, con discapacidad, en situación socioeconómica desfavorable, disléxicos, con problemas de atención, que sufren de angustia emocional, socialmente aislados, frágiles desde el punto de vista psicológico, ridiculizados por su identidad de género o su orientación sexual, y así sucesivamente– son la gran mayoría. Si no lo pensamos como “casos” sino como “diferencias” (como la perspectiva inclusiva nos invita a hacer), seremos capaces de observar y comprender toda la complejidad de los estudiantes y sus necesidades. No sólo eso, también podemos verlos como portadores de recursos. En este sentido, la noción de soporte está por lo tanto profundamente transformada por el enfoque inclusivo, así como la de individualización (Dessel, 2010, Loreman, Deppeler, Harvey, 2005; Mastropieri, Scruggs, 2004; McGregor, Vogelsberg, 2000).

Por cierto, la idea de individualización (y, más recientemente, personalización) no es un concepto nuevo en la pedagogía. Hay que subrayar, sin embargo, dos aspectos que son particularmente relevantes de las reflexiones ofrecidas por el tema de la inclusión. En comparación con las primeras formulaciones de los años sesenta, donde la individualización apareció como una opción sin duda fascinante, pero sustancialmente distante de la realidad de la educación de masa que se estaba arraigando, hoy la individualización ya no es sólo un horizonte ideal y teórico, sino también una necesidad precisa de orden social y cultural. Cada estudiante es un “caso” (en sentido positivo), que tiene que ser entendido, seguido, ayudado en la construcción de un perfil personal que es similar al de cualquier otra persona. Esta es una tarea sobre la que las organizaciones educativas deben centrar todo el esfuerzo, poniendo de relieve la pluralidad de las peticiones expresadas por los alumnos y sus familias, demandas que ya no se pueden responder simplemente apelando a un principio de autoridad (“la institución es quien decide”), pero que muestran cada vez más la necesidad de ampliar el plan de escucha y participación.

Al mismo tiempo –y esto es un enfoque muy innovador y delicado de la perspectiva inclusiva– el nivel de participación implica, sin duda, también el nivel de la

decisión (y, más en general, del poder). Si el objetivo de los estudios universitarios no es únicamente informar, sino también construir la autonomía, no sólo educar sino también personalizar, se hace necesario abordar plenamente el significado de la autonomía y la personalización. Abordar este desafío significa superar el modelo del profesor que, encerrado en su salón de clase, ofrece contenidos de aprendizaje, ya que este modelo es cada vez más insuficiente para hacer frente a la complejidad de las solicitudes de los estudiantes. Debemos aprender a reconocer que los propios alumnos son un recurso clave para el desarrollo de la autonomía y la personalización, cuando los ponemos en una posición orientada al progreso de la comunidad y a ayudar a los demás con el fin de desarrollar no sólo las competencias sino también la cooperación. Animar a los alumnos a dar apoyo mutuo a nivel personal y de aprendizaje, para hacer circular el conocimiento, para actuar como mentores ante las dificultades, se convierte así en una manera de construir la inclusión de la organización y de educación básica.

Ciertamente, activar las estrategias extendidas de educación entre pares requiere que la estructura organizativa y pedagógica académica desarrolle la capacidad para delegar, discutir y también tener paciencia frente a los procesos que a veces pueden parecer agotadores, que a veces parecen retroceder en vez de adelantar, mientras que otras exigencias económicas o burocráticas están ansiosamente flotando en el aire. Sin embargo, es un riesgo que vale al pena correr, si pensamos que aprender a pensar, para decidir juntos, para aceptar el punto de vista de los demás, es una dimensión esencial de la experiencia universitaria.

7. EL RETO DE LOS CURSOS UNIVERSITARIOS

El acceso a la universidad desde el punto de vista que tratamos tiene una serie de retos únicos. Si consideramos que no estamos en la educación obligatoria, la responsabilidad de apoyo de la institución se vuelve más indirecta y sutil, y son los jóvenes y sus familias quienes a menudo tienen que encargarse para poner de relieve sus necesidades delante de la institución y solicitar intervenciones de apoyo para hacer real su derecho a la educación. También se abre el tema sensible para muchos estudiantes, cuya condición de diversidad o desventaja no es inmediatamente visible, y que prefieren no requerir ningún tipo de apoyo con el fin de evitar consecuencias de estigmatización que podrían resultar de la divulgación de su condición. Por su parte, la organización universitaria tiende a interpretar el apoyo en clave esencialmente reduccionista, o sea través de una simplificación o limitación del programa, de las

necesidades y las expectativas hacia los estudiantes. Este enfoque, sin embargo, tiende a consolidar la creencia del estudiante en su propia insuficiencia con respecto a las solicitudes realizadas a los alumnos “normales”, mientras que el objetivo debe ser el fortalecimiento de la autoestima y la seguridad del estudiante en sus capacidades, sea cual sea su punto de partida. No basta, por tanto, proceder en una perspectiva de simplificación, sino que actuar de una manera orgánica en la que el contenido de los cursos se hacen accesibles a diferentes tipos de alumnos, así como los métodos de enseñanza utilizados por los docentes en la toma de estructura de la lección y los exámenes.

Al mismo tiempo, parte de los problemas asociados con la inclusión de los estudiantes en riesgo y vulnerables son atribuibles no sólo a la forma en que se organiza la enseñanza universitaria, sino también a la forma en que se maneja la transición entre la educación superior y la universidad, y entre éstas y el mundo del trabajo. Los caminos de orientación, de hecho, siguen basándose en gran medida en la comunicación de la información, más que en los proyectos de acompañamiento, lo que deja a la persona la carga de la recopilación y organización de la información en un camino coherente. Aquellos que se encuentran en una situación menos favorable desde el punto de vista cultural, social, económico, cognitivo, etc., por lo tanto, están en fuerte desventaja cuando el sistema asume un nivel de conocimientos y autonomía en la toma de decisiones que, de hecho, sólo por un grupo selecto de estudiantes tiene. La falta de conexión que a menudo caracteriza la acción de orientación tiende a acentuar el riesgo de que las personas que forman parte de un colectivo marginal o vulnerable sean empujadas hacia opciones menos deseables, pero aparentemente más accesibles, hacia facultades menos exigentes o profesiones menos rentable; en definitiva, hacia opciones que tienden a reproducir el ‘status quo’ a través de una acción de filtrado generalizado hacia los grupos desfavorecidos.

Estos límites subrayan cómo gran parte del éxito académico de los grupos que tienen características de vulnerabilidad se juega en la estructuración de las formas reales de la colaboración entre la educación secundaria y la educación superior, y entre éstas y el mundo profesional. Es posible encontrar formas de conexión que permiten centrarse en las necesidades de los grupos vulnerables de entrar en la esfera de la educación superior o en la del trabajo a fin de permitir una transición “suave”, que permita una continuidad real del proceso no vinculada a iniciativas excepcionales que involucren casos de alto perfil de la posible exclusión, pero viceversa sobre la base de una organización que es capaz de proporcionar un soporte estable y diferenciado del que todos los estudiantes (aún no vulnerables) se pueden beneficiar (Thomas, Vaughan, 2004; Thomas, Walzer, Webb, 1998; Tilstone, Rose, 2003).

En el caso particular de la transición de la secundaria a la universidad, la atención de las instituciones de enseñanza a menudo se limita principalmente a atender a los requisitos de forma en relación con el acceso y para proporcionar información esencial, mientras que en realidad sería fundamental llevar a cabo un trabajo en la dirección de la sensibilización y coordinación de esfuerzos entre los diversos sectores de la administración y las diversas facultades. El marco fundamental, desde este punto de vista, es que el camino inclusivo implique los dos tipos de escuelas no simplemente como una iniciativa vinculada al estudiante individual “especial” y sus necesidades, sino como un proyecto de la comunidad, capaz de involucrar a todo el personal en los distintos niveles y al alumnado con respecto a la necesidad de tomar medidas para la creación de un ambiente académico más acogedor e inclusivo.

En comparación con el mundo del trabajo, la transición en la puesta en relación de las habilidades y expectativas en relación a las oportunidades profesionales para los jóvenes graduados es aún más difícil. En primer lugar, muchos estudiantes viven la condición de trabajo no sólo como una opción, sino como una necesidad debido a la petición de la familia para contribuir al equilibrio económico general de la casa. Rara vez, sin embargo, el trabajo realizado mientras se asiste a la universidad es pertinente con el curso del estudio realizado. Como resultado, el estudiante se arriesga constantemente a una desaceleración en comparación con sus compañeros que asisten a tiempo completo, pero sin que el trabajo contribuya al desarrollo de la futura carrera profesional. Al mismo tiempo, muchos estudiantes que tienen características de fragilidad (física, conductual, psicológica, lingüística...) rara vez encuentran un apoyo adecuado en relación con la búsqueda de un contacto con el mundo del trabajo, tanto durante como al final de los estudios. Incluso cuando son más comunes, formas de aprendizaje o de prácticas no suelen articularse teniendo en cuenta las necesidades específicas de las personas con formas de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, falta la actividad de orientación y apoyo a los empresarios, con el resultado de que, a menudo, ellos se desvinculan con respecto a la gestión de la fase muy delicada de inserción de estas personas dentro de su actividad profesional.

En definitiva, lograr un nivel de integración funcional entre los diferentes actores institucionales y los diferentes ‘*stakeholders*’ involucrados en la gestión del camino universitario de las personas vulnerables es un hito fundamental para el desarrollo de una organización que pretende ser no sólo un lugar de pura transmisión de conocimientos académicos sino también un ambiente propicio para la transformación de las diferencias que sirva de palanca favorable para el desarrollo de oportunidades favorables para el real crecimiento personal y colectivo.

8. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO

La experiencia de la Universidad de Bérgamo es un caso interesante, aunque todavía bajo construcción, de experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los usuarios individuales en desventaja, sino también para involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. El punto de partida es la realización en 2012 por el Ateneo bergamasco del “Libro Blanco para el gobierno de la universidad”, una publicación en la que se resume de una manera sistemática y orgánica las informaciones esenciales (tanto cuantitativas como cualitativas) en relación con el contexto de la Universidad de Bérgamo que, en los últimos años, ha conocido una importante transformación de sus estructuras en relación con el fuerte aumento de los estudiantes (en la actualidad, alrededor de 15.000).

En 2013, como parte del Proyecto ACCEDES, se realizó la búsqueda “Inclusión y colectivos vulnerables”, dirigida a investigar cuál era el estado real de los estudiantes y sus experiencias hacia las diversas formas de diferencia y desventaja que existen en la universidad. A los efectos de este estudio, se utilizó un cuestionario en línea para los estudiantes de licenciatura (grado) de los seis departamentos de la Universidad. Al cuestionario respondió un número considerable de estudiantes ($n=839$), que constituye una muestra representativa en términos de toma de muestras y desviación estándar de la población real.

El cuestionario ha puesto de relieve varios aspectos importantes con respecto a la situación de la Universidad de Bérgamo en comparación con el nivel de desarrollo de su dimensión inclusiva. Los datos muestran que, de hecho, el 75% de los estudiantes coinciden con la cohorte de edad correspondiente (19-23 años) a su año de inscripción. El 25% restante está compuesto por los estudiantes fuera del curso (15%) o que no se matricularon en la universidad inmediatamente después de la secundaria, pero si unos años más tarde (el 10%). En general, menos del 5% de los estudiantes matriculados son de origen italiano. De hecho, mientras que los estudiantes con nacionalidad italiana que salen de la escuela secundaria a la universidad son de 1 de cada 4, solo 1 de cada 8 se matriculan entre los que no tienen la ciudadanía italiana. Los datos disponibles a nivel nacional y regional sobre las minorías lingüísticas/culturales parecen confirmar que el acceso de los hijos de padres migrantes a la universidad es más limitado que para los estudiantes de origen italiano.

Más del 10% de los estudiantes optan por el estudio a tiempo parcial. Es un hecho significativo, ya que los programas de estudio ofrecidos no prevén la asistencia obligatoria. El número de estudiantes que tardan de graduarse es bajo en compara-

ción con lo que ocurrió antes del inicio de la reforma relativa al proceso de Bolonia (15%), pero más del 50% de los estudiantes cree que no será capaz de terminar sus estudios en el tiempo normalmente previsto.

En cuanto a la calificación de los padres de los estudiantes, hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los padres y las madres. Los padres tienen concentraciones importantes en los dos extremos de los niveles de la enseñanza (primaria, grado), mientras que las madres tienen principalmente calificaciones de educación media inferior y superior. En resumen, entre las mujeres de la generación anterior hay menos licenciadas, pero más diplomadas, una situación que se puede volcar en un corto espacio de tiempo, si consideramos que el número de licenciadas en la universidad es mayor actualmente que el de sus colegas masculinos.

También vale la pena señalar que casi el 20% de los estudiantes provienen de cursos de formación profesional e institutos técnicos, o sea de las escuelas que no tienen como opción principal la matriculación en la universidad. Una proporción significativa de los estudiantes (15%) ha sido rechazada, al menos una vez durante los estudios previos. Sin embargo, estos estudiantes todavía son capaces de llegar a la universidad, lo que demuestra un alto grado de resiliencia. Al mismo tiempo, otro porcentaje significativo (10%) interrumpió anteriormente los estudios y luego los reanudó. Estos también pueden ser definidos como estudiantes “resilientes” y sería interesante investigar más a fondo los factores que favorecen tal actitud.

Los estudiantes de Bérgamo pagan una matrícula anual que oscila entre un mínimo de 590 a un máximo de 2.140 euros, dependiendo del nivel de ingresos y de otras circunstancias que se consideran. De hecho, hay tres niveles fundamentales (min./media/ máx.), y los estudiantes que pagan el mínimo es definitivamente el más frecuente. Por último, en cuanto a las becas, por cada 100 estudiantes, 25 la solicitan, pero sólo 3 acaban por conseguirla.

Con respecto al género, hay una gran prevalencia de las mujeres (que representan 2/3 de la población de los matriculados) sobre los hombres. Esta presencia se debe explica también por el número de Departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales y de Lenguas y Literaturas Extranjeras. En este sentido, uno de cada diez alumnos opinan que las mujeres están en desventaja en la universidad comparado con los hombres.

Los estudiantes con discapacidades son el 1,2% de la población estudiantil. La cifra está en línea con los datos de la Asociación Lombarda de las Universidades por la Discapacidad. El porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de la provincia de Bérgamo es de 1,3%. Así que podemos decir que,

en este caso, hay un buen nivel de acceso. Sin embargo, una gran mayoría de los estudiantes piensan que la universidad no es un ambiente bastante acogedor para los estudiantes con discapacidades.

En cuanto a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas, su número (1,3%) es similar al de los estudiantes con discapacidades. Los datos para la Asociación Lombarda de la Universidades por la Discapacidad informa que la Universidad de Bérgamo tiene el porcentaje más bajo de ingreso entre las universidades de Lombardía (sólo 3 casos durante la década 2000-2010) de personas con esta discapacidad. Sin embargo, los datos del cuestionario proyectados sobre toda la población de los matriculados indicarían un total de 182 alumnos. Hay un vacío evidente que pareciera indicar la existencia de una realidad “sumergida” de alumnos con discapacidades de aprendizaje específicas. Del mismo modo, el porcentaje de los que creen que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas están en desventaja es mucho mayor (13,3%) comparado con los estudiantes con discapacidades. Se refuerza así un grupo grande y que las intervenciones actuales son insuficientes.

Los padres solteros matriculados en la universidad son el 1,1%. Este hallazgo es especialmente sorprendente si pensamos que es similar al de los estudiantes con discapacidad, para los cuales la legislación italiana, en contraposición a las familias monoparentales, proporciona un importante conjunto de recursos y herramientas de apoyo. Igualmente significativo (53,7%) es el porcentaje de los que creen que ser un padre soltero es una situación de desventaja en la universidad. De hecho, el nivel de las barreras estimadas es el mismo que el de las personas con discapacidad.

El 4,6% de los estudiantes dijeron pertenecer a una minoría cultural y/o lingüística. La cifra es la misma que la de los estudiantes extranjeros y, en este sentido, es una confirmación de que el porcentaje de alumnos de origen extranjero que va desde la escuela secundaria a la universidad es la mitad de los italianos. Una cuarta parte de los estudiantes encuestados dijo que los estudiantes que pertenecen a una minoría lingüística/cultural se encuentran en desventaja en comparación con los demás. Es una observación interesante, porque, evidentemente, corresponde no sólo al 4,6% que en realidad pertenece a esa minoría.

Viceversa, los datos sobre la pertenencia a una minoría religiosa parecen más contenidos que los de la minoría cultural (3,2%) y también es baja la percepción de que puede ser un problema.

Con respecto a la situación de la familia, el 10% de los estudiantes declaró que vivir con un familiar que necesita cuidados especiales como discapacitados o ancia-

nos. Por tanto, es probable que estos estudiantes sean los “cuidadores informales”, o sea son llamados a contribuir a estas actividades de cuidado, por lo menos en parte.

Un porcentaje muy significativo (35,6%) de los estudiantes vive en un centro poblado con menos de 5.000 habitantes. Este es el umbral por debajo del cual se considera que las personas viven en un contexto aislado, tanto en el sentido de servicios (bibliotecas, escuelas, oficinas de correos...) como del tipo de oferta cultural se pueden utilizar en sus contexto cotidiano. Más de un tercio de los estudiantes viven, por lo tanto, en una situación de aislamiento tendencial. A esto se añade el hecho de que los que residen en la provincia de Bérgamo representan casi el 70% de los estudiantes matriculados en la universidad, mientras que el 30% restante proviene de otras provincias de la Lombardía.

Los estudiantes que solicitan alojamiento universitario son pocos (2-3%), pero los pocos casi siempre lo consiguen. La falta de demanda de vivienda (también privada) se explica por el origen de los estudiantes predominantemente próximos a la ciudad o con posibilidad de desplazamientos diarios. En este sentido, una gran parte de los estudiantes pasa mucho tiempo (más de dos horas) de su día para ir y venir de la universidad.

En cuanto a la situación laboral, el 8% de los estudiantes son trabajadores a tiempo completo. Casi un tercio también trabaja a tiempo parcial. Si sumamos todos los tipos de trabajo, los estudiantes a tiempo completo son, de hecho, sólo 6 de cada 10. Es un dato muy importante porque la enseñanza de la universidad sigue estando esencialmente enfocada en los estudiantes a tiempo completo.

Casi el 30% de los estudiantes dicen que su familia está en dificultades financieras. Es un número significativo si tenemos en cuenta que se trata de familias que están invirtiendo en la educación universitaria de sus hijos y, por lo tanto, teóricamente tienen mejores condiciones económicas que otras. El 18% de los estudiantes también viene de una familia que vive por debajo de la renta mínima. A estos se añade un 10% adicional que se encuentra dentro del rango mínimo de los ingresos y que cae en el rango más bajo de las tasas de matrícula; también, la cantidad relativa alta (> 20%) de personas desempleadas en el hogar.

Dentro del 40% de los estudiantes que trabajan, el 25% dicen que lo hacen para contribuir al sustento económico de la familia. Por último, en cuanto al tipo de trabajo, la mayoría de los estudiantes hacen trabajo ocasional y mal pagado, sin relación con el programa de estudios, y que interfieren con su carrera académica.

En cuanto a la orientación con respecto al curso del estudio tomado, el 16% de los estudiantes reconoce que fue una mala elección después de comenzar la universidad. Un número significativo (22%) declara que preferiría asistir a otra licenciatura. No está claro si esta elección ‘no preferencial’ se ocasionó antes de la inscripción (por ejemplo, por razones geográficas o económicas) o si se trata de una forma de decepción en comparación con el curso que están cursando. La mitad de los estudiantes también declaró que no tenían información suficiente en el momento de la inscripción. Sin embargo, en contraste con la declaración anterior, se registra una satisfacción general con el curso que asisten: sólo el 15% están insatisfechos.

Una proporción significativa de los estudiantes (44%) parece tener poco contacto con los profesores y otros estudiantes. Este número coincide con los datos anteriores sobre los estudiantes que no asisten a las clases y sobre los trabajadores. Además, la colaboración ofrecida es juzgada insuficiente por una cuarta parte de los estudiantes con respecto a los profesores, y un tercio con respecto al personal administrativo, mientras que un quinto declara que la colaboración entre los estudiantes es insuficiente.

Un número muy elevado (50%) de los estudiantes creen que su título universitario no será útil para el mercado de trabajo. El 78% de los estudiantes también afirma tener insuficientes contactos con el mundo del trabajo. Por último, un número significativo (40%) de encuestados ha considerado en algún momento de su carrera universitaria abandonar sus estudios debido a desánimo, una difícil situación financiera, escepticismo de las posibilidades de conseguir un trabajo en el futuro, desaliento por las dificultades, falta de motivación por las lecciones demasiado teóricas, penalizado por no ser capaces de terminar los estudios a tiempo, o por causa de la dificultad de gestionar el estudio, el trabajo y la familia.

9. HACIA LA INCLUSIÓN: UNA EXPERIMENTACIÓN

El análisis del cuestionario ha permitido poner de relieve los elementos críticos para los estudiantes que asisten a la universidad:

- Cargas familiares;
- Pertenencia a una segunda generación de inmigrantes;
- Trabajo compartido con el estudio;
- Eficacia de la orientación;

- Condición de discapacidad y presencia de dificultades específicas de aprendizaje;
- Pertenencia de género;
- Viajes a diario generalizados.

Al mismo tiempo, la encuesta también constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la universidad con respecto a los problemas identificados y la capacidad para detectar posibles cambios de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de las comunidades vulnerables. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevantes eran los relativos a:

- Lengua y cultura;
- Cuestión de género;
- Discapacidad y dificultades de aprendizaje;
- Condiciones socioeconómicas;
- Capital cultural;
- Cargos familiares;
- Redes sociales.

El objetivo general identificado era el de llegar rápidamente (dos años) a un 10% de reducción en el porcentaje de deserción de los estudiantes universitarios, a través de acciones específicas dirigidas a la mejora de los aspectos indicados arriba.

En particular, se han identificado una serie de acciones específicas a desarrollar durante dos años en relación con cada uno de los temas mencionados anteriormente:

- Lengua y cultura: ofrecer la oportunidad a los estudiantes de origen extranjero de utilizar su lengua materna en algún momento de su carrera académica;
- Cuestión de género: atender el lenguaje de género en la comunicación oral y escrita en la universidad;
- Discapacidad y dificultades de aprendizaje: sensibilizar a la facultad con respecto al desarrollo de una didáctica consciente de las necesidades especiales de los estudiantes;
- Condiciones socioeconómicas: ampliar y articular los diferentes tipos de becas existentes para los estudiantes a los que afectan las dificultades socio-económicas;
- Capital cultural: implementar cursos adicionales a la oferta de formación estándar para los estudiantes matriculados en el primer año de la carrera;
- Responsabilidades familiares: promover la creación de redes sociales de ayuda mutua entre los estudiantes que provienen de la misma zona geográfica;

- Redes sociales: fomentar la creación y expansión de las redes informales, especialmente las dirigidas a la inclusión de los estudiantes que trabajan.

Los resultados obtenidos con respecto a cada una de las acciones identificadas serán evaluados al final del año académico de 2014 a través de un cuestionario y de entrevistas semi-estructuradas realizadas con los alumnos y el personal universitario. El proyecto también prevé la creación de un grupo de trabajo conjunto (formado por profesores, personal administrativo y estudiantes) que se encargará de promover el proyecto de la inclusión en el campus. Se presentará el plan de acción durante una reunión pública con el fin de avanzar de una manera clara y legible en el camino señalado.

Con el fin de desarrollar de manera oportuna los mecanismos de acompañamiento y revisión del proceso inclusivo, se prevé el desarrollo de una estructura ágil de indicadores para cada una de las acciones previstas. Estos indicadores se basan en la identificación de los “diez episodios clave de éxito o fracaso” que pueden ejemplificar los puntos a favor y los críticos que han acompañado a la difusión de las iniciativas relacionadas con el proyecto de inclusión, y que se utilizan en relación con la posterior recalibración de este tipo de iniciativas (Mertens, McLaughlin, 2004; O’Hanlon, 2003). Al lado de esta estructura de indicadores, el proyecto también prevé la designación de un ‘amigo crítico’, es decir un referente externo que esté de acuerdo en reportar cualquier mal funcionamiento y proporcionar información sobre los aspectos que, en su opinión, pueden ser objeto de mejora.

Esta tensión hacia la mejora, así como la búsqueda de alternativas eficaces en la dirección de la universidad inclusiva, se lleva a cabo sobre la base de dos criterios, orientados por una parte a identificar y difundir las buenas prácticas existentes y, por la otra, a mejorar el uso de los “recursos invisibles” que existen dentro y fuera de la universidad en una perspectiva de comunidad (Ball, 2000; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010).

Los resultados de la prueba de este conjunto de iniciativas serán recogidos y analizados en un “Libro Verde” que presentará lo que se ha logrado dentro de la universidad. Esta publicación será difundida dentro de la administración y entre los distintos departamentos, de manera que cada centro pueda declarar cuál de las estrategias identificadas tiene intención de adoptar formalmente en el siguiente año académico. La publicación del “Libro Verde” también será acompañada de la atribución a algunos estudiantes de diferentes departamentos del encargo para la creación de un manual en pdf derivado de la publicación y puesto a disposición en la página web de la Universidad. El mismo grupo de estudiantes también se encargará de la animación de una página específica de Facebook dedicada al tema de la inclusión en el campus.

En resumen, la estrategia seguida por la Universidad de Bérghamo es la creación de pequeños cambios para mejorar la condición de la inclusión de los estudiantes más vulnerables a través de una serie de acciones sobre la base de un impacto no sólo cuantitativa sino también altamente simbólico, capaz de lograr un enraizamiento lento pero al mismo tiempo visible y permanente con referencia a la sensibilidad respecto a la inclusión.

Al final de dos años de experimentación, será posible realizar una evaluación general de la eficacia de las medidas adoptadas, incluso a través de una estrategia de comparación exacta con las instituciones que están trabajando científicamente y operativamente en la misma dirección. La participación en el proyecto ACCEDES (y otras colaboraciones futuras) es fundamental en este sentido para la promoción del cambio organizacional indispensable para la aplicación efectiva de las acciones diseñadas en el ateneo de Bérghamo, y también como herramienta para aumentar la conciencia de otras organizaciones (como el Ministerio de Educación y Universidad, las escuelas secundarias y el mundo empresarial) que son una parte integral de los esfuerzos para construir una educación superior más abierta e inclusiva para todos.

Para lograr este objetivo, es necesario pensar, además, en una evaluación que puede ser a la vez clara y compartida, “caliente” y rigurosa, teniendo en cuenta que “la inclusión implica el cambio: es un camino hacia el crecimiento ilimitado del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, un ideal que las instituciones educativas pueden promover, pero que nunca se hace totalmente efectivo” (Booth y Ainscow, 2011).

Por definición, el proceso de inclusión es, de hecho, un camino sin fin. Y, sin embargo, no importa cuánto distante parezca el fijar una meta a la que dirigirse (la plena participación de todos y el crecimiento ilimitado de aprendizaje), lo extremadamente importante es fijarla, ya que permite orientarse y establecer un punto de referencia para el diseño y la acción. El valor del diseño de la inclusión se encuentra, en nuestra opinión, en esta capacidad de creer en el futuro, sobre todo en referencia a aquellas situaciones en las que la inversión en el futuro parece muy difícil, si no imposible.

Hablando de inclusión se corre el riesgo, a menudo, de ser acusados de impulsar los “buenos sentimientos” y ser considerados como visionarios, cándidos o soñadores. En realidad, el verdadero peligro para la educación actual no es tanto el ser soñadores, sino el cinismo, la indiferencia, la incapacidad para levantar la cabeza y mirar por la línea del horizonte. Desde este punto de vista, el trabajo para promover la inclusión representa una opción frente al cinismo, una opción optimista que cree en el rigor y la participación como un medio a través del cual hoy en día es realmente

posible conseguir una universidad mejor, no sólo para aquellos que son vulnerables, sino para todos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. London, New York: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 227–242.
- Ainscow, M., Muijs, D., West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9, 192–202.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.) (2001). *Handbook of Disabilities Studies*. London: Sage
- Allan, J. (ed.) (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Routledge.
- Alper, S., Ryndak, D. L., Schloss, C. N. (2001). *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Andrews J. E., Carnine D. W., Coutinho M. J., Edgar E. B., Forness S. R., Fuchs L. S., Jordan D., Kauffman J. M., Patton J. M., Paul J., Rosell J., Rueda R., Schiller E., Skrtic T. M., Wong J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21, 5, 258-267.
- Armstrong, AC, Armstrong, D, Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.
- Ball M. (2000). *School Inclusion. The school, the family and the community*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (eds.) (1999). *Exploring Disability. A Sociological Introduction*. Blackwell: Oxford

- Begeny J. C., Martens B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research, *Remedial and Special Education*, 28, 2, 80-94.
- Booth T., Black-Hawkins K. (2001). *Developing Learning and Participation in Countries of the South: the Role of an Index for Inclusion*. Paris: UNESCO.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- Bourdieu P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu P. (1998). *Practical reason : on the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P., Accardo, A. (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bowe, F. (2005). *Making Inclusion Work*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Byers, R. et al. (2002). *Enhancing quality of life: transitions for people with profound and complex learning difficulties*. London: Skill.
- Canevaro A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Charlton J. I. (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley: University of California Press.
- Christie, I. & Mensah-Coker, G. (1999). *An inclusive future? Disability, social change and opportunities for greater inclusion by 2010*. London: Demos.
- Clarke, C. & Murray, A. (1996). *Developing a Whole School Behaviour Policy: A Practical Approach*. London: David Fulton.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of. Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Deleuze G. (1994). *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze G., Guattari F. (1988). *A thousand plateaus : capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.

- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429.
- Dovigo F. (2004). *Abitare la salute*. Milano: Franco Angeli.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- During S. (2003). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge, 2003
- Dyson, A. & Milward A. (2000). *School and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Emanuelsson I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison, *European Journal of Special Needs Education*, 16, 2, 133–142.
- Farrell P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 153–162.
- Farrell, P., Ainscow M. (eds) (2002). *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality. An introduction*. London: Penguin
- Hart, S. (1996). *Beyond Special Needs. Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking*. London: Paul Chapman.
- Lehmann, K. J. (2004). *Surviving Inclusion*. Maryland: ScarecrowEducation, Lanham.
- Lewis J. (2008). *Cultural Studies*. Sage: London.
- Lewis, A. & Norwich B., (eds.) (2005). *Special Teaching for Special Children?* New York: Open University Press.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2004). *The Inclusive Classroom. Strategies for Effective Instruction..* Upper Saddler River, New Jersey: Pearson.

- McGregor, G. & Vogelsberg, R. T. (2000). *Inclusive Scholing Practices. Pedagogical and Research Foundation*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London: David Fulton.
- Murphy R. F. (1990). *The Body Silent*. New York: Henry Holt and Company.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (2003). *Inclusive Education. Diverse Perspectives*. London: David Fulton.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research. An Interpretive Discourse*, Maidenhead, New York: Open University Press.
- OECD (2003). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris: OECD.
- OECD (2011). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Thomas, G. & Vaughan, M., (2004). *Inclusive Education. Readings and Reflections*. Press, New York: Open University.
- Thomas, G., Walzer, D., Webb, J. (eds.) (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Tilstone, C. & Rose, R. (eds.) (2003). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (eds.) (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Unesco (2003a). *Open Files on Inclusive Education*. Paris: Unesco.

- Unesco (2003b). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and Vision*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Unesco (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*. Bangkok: Unesco.
- United Nations Population Fund, Family Health International (2005). *Youth Peer Education Toolkit*. New York, United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network.
- Vianello R., Lanfranchi S. (2011). Positive effects of the placement of students with disabilities in typical class. *Life Span and Disability*. 14 (1), 75-84.
- Vislie L. (2002). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, part 1, 17-36.

V.
**PROMOVER E IMPULSAR COMPROMISOS
EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS**

Nicolasa Gómez Cifuentes

U. de Antioquía. Medellín, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios acelerados que se dan actualmente en la sociedad tienen implicaciones directas en el sector educativo. Por una parte, el crecimiento demográfico —con gran porcentaje de jóvenes y niños en los países llamados en desarrollo— y la alta movilidad de personas entre y dentro de los países, hacen grandes demandas por oportunidades de educación superior, lo que a pesar de los esfuerzos, y del incremento de opciones de formación y oportunidades de acceso, conduce a un balance negativo en la mayoría de los países de América Latina. Así mismo se reconoce el alto valor de la educación en la formación de capital humano y se centra en ella la posibilidad de romper con los círculos viciosos de pobreza y subdesarrollo.

La “sociedad del conocimiento” se entiende como aquella en la cual el conocimiento tiene un papel transformador significativo y por tanto su avance ofrece solución a los problemas de orden social y económico del entorno (Cruz, 2002), (UNESCO, 1998). Su efecto se ha denominado “revolución blanda” en la cual los recursos físicos están siendo reemplazados por el conocimiento como principal motor del crecimiento económico y así las universidades son pilares fundamentales bien porque producen y proveen el recurso de trabajadores del cerebro, sino también por su posibilidad de proveer otros recursos como bibliotecas, laboratorios, entre otros. (ASCUN, 2007)

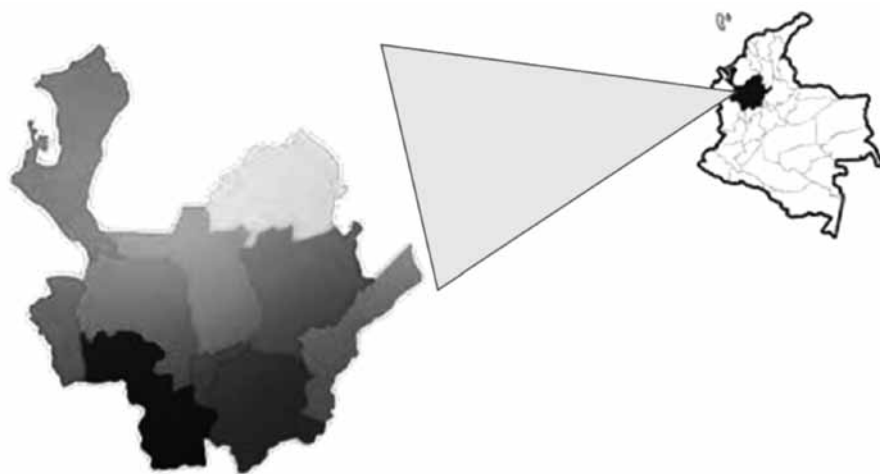
Como consecuencia de ella, la educación superior en las últimas décadas ha tenido un auge creciente, que a la vez ha generado transformaciones significativas ya que las IES se enfrentan al reto de garantizar que sus programas estén al alcance de

un mayor número de estudiantes, así proliferan instituciones y programas de educación superior y se amplía la matrícula y su cobertura a diferentes sectores sociales. Sin embargo, concomitantemente disminuyen los presupuestos públicos destinados a las universidades y con ello se incrementan las instituciones de educación superior de carácter privado, no siempre de alta calidad. En otras palabras podría decirse que masificación y privatización de la educación en América Latina van de la mano, y por ello se dista de lograr la democratización y equidad tan ansiadas en este campo.

Colombia, y particularmente el departamento de Antioquia no son ajenos a esta situación y si bien, han avanzado en los últimos años aún mantienen altos niveles de inequidad social y educativa. Por ello este documento pretende rescatar el papel de la Universidad de Antioquia –IES de mayor cobertura en el departamento de Antioquia y la segunda del país, de carácter público con más de 200 años de existencia– en la definición de estrategias con las que se compromete la institución a contribuir de manera contundente en la superación de condiciones de inequidad y exclusión educativa a la que están sometidos miles de jóvenes del departamento.

2. EL CONTEXTO: COLOMBIA Y ANTIOQUIA, TERRITORIOS DE DESIGUALDAD E INEQUIDAD

Colombia ubicada en el noroeste de Suramérica, contaba en el año 2010 con 45.508.205 habitantes (Gobernación de Antioquia, 2013) está dividida políticamente en 33 departamentos y un distrito especial (Bogotá, su capital). Entre aquellos, el departamento de Antioquia, ubicado en el noroeste del país, ocupa el primer lugar poblacional en el concierto nacional, con 6.065.846 habitantes en el año 2010 (Gobernación de Antioquia, 2013) y el sexto lugar en extensión. Su capital es la ciudad de Medellín, que con su área metropolitana acoge más de la mitad de su población. Está conformada por nueve subregiones con características geográficas y culturales particulares. Ver Gráfica 1, y consecuentemente con condiciones demográficas, económicas y sociales muy variadas.



Gráfica 1: Organización administrativa del departamento de Antioquia - Colombia

En Colombia, y particularmente en el departamento de Antioquia, conviven diferentes grupos étnicos que a la vez presentan disímiles condiciones de vida, producto de la conjunción de las características geográficas, históricas y culturales marcadas por más de cincuenta años de conflicto armado interno, altos índices de corrupción y desigualdad que han convertido al país en uno de los mayores territorios de violencia y desplazamiento interno del mundo occidental.

La palabra equidad se deriva del latín *aequitas*, que significa “igual”, en función de cual sea el aspecto que se considere relevante tener en cuenta para igualar a las personas, tal como lo plantea Sen (1979) citado por Formichella 2011. Ello significa que las personas pueden ser iguales en algunos aspectos, más no en otros. Si bien hay múltiples acepciones de los términos igualdad y equidad, se puede resaltar el énfasis que se hace en los bienes (Rawls, Dworkin y en las oportunidades (Sen, Roemer), entendiendo estas –las oportunidades– como aquello que los individuos son capaces de hacer con sus “bienes”. Como dice Formichella, en Sen el concepto de “capacidad” es un tipo de libertad, la libertad fundamental para lograr combinaciones de funciones, es decir diferentes estilos de vida. El centro para Sen, está en las libertades que generan los bienes y no los bienes en sí mismos (Formichella, 2011).

Roemer, por su parte, aunque plantea que la igualdad tiene que estar en las oportunidades, enfatiza que los resultados son consecuencia de las acciones humanas, de-

terminadas a la vez por dos tipos de causas, unas controladas por los mismos sujetos, y otras externos a ellos. En consecuencia para que haya equidad las personas que se encuentran desfavorecidas “son indemnizadas” por los demás individuos, evitando así estar en desventaja (Formichella, 2011).

El departamento de Antioquia, como se mencionó antes, es el más poblado y presenta altos indicadores de calidad de vida en su área metropolitana, haciendo de Medellín, su capital la segunda ciudad del país, y modelo en diferentes aspectos de desarrollo urbano e infraestructura para el resto de colombianos e incluso para otros países. Sin embargo, al igual que Colombia, esconde en su interior condiciones extremas de pobreza y subdesarrollo en algunas de sus subregiones ratificando así su posición de segundo lugar de desigualdad entre los departamentos, superado solo por Chocó (PROANTIOQUIA, 2013). Según el coeficiente de Gini²¹ la medida más usada para medir la distribución del ingreso, se encuentra en niveles altos para el contexto latinoamericano (promedio 0,51). Para el caso colombiano, el GINI se encuentra en 0,560 para el 2010; mientras que para Medellín y Antioquia está en niveles del 0,5377 y 0,561 respectivamente, cifras que PROANTIOQUIA, califica de preocupantes, dado que no muestran avances en ese sentido en la última década (PROANTIOQUIA, 2013).

Con base en el concepto de igualdad de oportunidades humanas²², PROANTIOQUIA analiza dicho índice que mide cómo están distribuidas las oportunidades en 20 indicadores agregados en cuatro dimensiones: educación (asistencia y terminar la formación a tiempo); acceso a servicios básicos; primera infancia (nutrición adecuada) y seguridad alimentaria; y concluye que:

“Se observa que en el contexto nacional Antioquia ocupa el quinto lugar en distribución de oportunidades, después de Bogotá, la región Oriental, la Central y el Valle. Igualmente, que el Departamento todavía tiene una deuda sobre cómo se están distribuyendo las oportunidades de acceso a servicios básicos y en seguridad alimentaria. En otras palabras, partiendo de la medición anterior, para que Antioquia supere sus condiciones de inequidad debe prio-

21. El coeficiente de Gini es una medida de concentración de los ingresos de los individuos de un territorio en un período determinado. Toma valores entre 0 y 1, donde 0 indica que todos los individuos tienen el mismo ingreso y 1, que un individuo tiene todo el ingreso. Mide la desigualdad del ingreso o de la riqueza de una nación.

<http://www.icesi.edu.co/cienfi/images/stories/pdf/glosario/coeficiente-gini.pdf>

22. En el índice de oportunidades humanas las cifras más cercanas a 100 indican mejor distribución de oportunidades.

rizar, como primera medida, la provisión de servicios públicos de calidad, así como políticas de seguridad alimentaria para toda su población. En cuanto a educación, lo que más impacta la desigualdad en Antioquia es que apenas el 34% termina la educación básica y el 25% la secundaria, a tiempo; en servicios básicos, el agua y saneamiento básico (76% y 69%), tienen la peor distribución; y en primera infancia, completar el esquema de vacunación a tiempo (59%) y la nutrición adecuada por peso y talla (58%)”.

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Si bien los orígenes de la educación superior en Colombia se remontan al período colonial (siglos XVI y XVII), es en el siglo XX que logra darse un impulso significativo a esta con la creación de varias universidades de carácter público y presencia regional, así como algunas de carácter privado (Melo, Ramos, & Hernández, 2014). Es en la segunda mitad de dicho siglo —con la creciente urbanización de las ciudades fruto de la industrialización y las luchas armadas que se vivían en el campo— que se genera una alta demanda de cupos de educación superior y consecuentemente proliferación de programas e instituciones de carácter privado. Tal como lo menciona Helg (1989) citado por Melo et al. (2014), el número de estudiantes universitarios pasó de 20.000 en 1958 a más de 300.000 en 1980, contrastando este número con la heterogeneidad de la calidad de las instituciones y la escasa capacidad del estado para proveer este servicio.

En el año 1991, con la expedición de una nueva Constitución Política de Colombia, se dan grandes posibilidades a las Instituciones de Educación Superior, se reconoce la educación como derecho y como servicio público, se consagra la autonomía universitaria y se concede al estado la potestad de inspección y vigilancia. Para hacer realidad dichos principios constitucionales se expide la Ley 30 en el año 1992, que entre otros aspectos, define los tipos de IES como instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades, que ofrecen respectivamente programas técnicos, tecnológicos y profesionales (Melo, et al. 2014).

“En la última década, la participación de la educación terciaria se ha ampliado en Colombia como resultado del compromiso del Gobierno nacional [...], políticas que apoyan la ampliación del acceso a la educación terciaria y un fuerte empuje para apoyar la educación técnica y tecnológica. Los planes nacionales han tratado de mejorar el suministro de capital humano en

términos de participación, calidad y pertinencia. Esto ha resultado en una amplia gama de programas e iniciativas para incrementar y ampliar el acceso a la educación terciaria y para hacer el seguimiento del avance, tales como becas y préstamos estudiantiles a través de ICETEX, ciclos propedéuticos, programas puente entre la educación secundaria y terciaria etc.” (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2011).

Gracias a estas iniciativas se aumentó el número de estudiantes de 1.000.148 en el 2002 a 1.674.420 en el año 2010, lo que en términos de cobertura de pregrado significa una tasa de crecimiento de 24,4% en el 2002 a un 37,1% en el 2010 (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2011) y de 42,4% al final del 2012 (Melo et al., 2014).

“En el año 2012 los diferentes programas de educación superior registraron 1.958.429 estudiantes, de los cuales 1.841.282 estaban matriculados en pregrado y 117.147 en programas de posgrado. Por nivel de formación académica, 78.942 estudiantes (4,0%) pertenecían al nivel técnico profesional, 543.804 (27,8%) al tecnológico, 1.218.536 (62,2%) al universitario, 81.339 (4,2%) a especialización, 32.745 a maestría (1,7%) y 3.063 a doctorado (0,2%). El análisis por tipo de institución permite afirmar que del total de estudiantes, el 53,4% asisten a instituciones públicas y el 46,6% a instituciones privadas. En el año 2002 el 41,7% de los estudiantes estaban matriculados en instituciones oficiales y el 58,3% en privadas. El aumento de la participación pública en el total de la matrícula obedece principalmente al aumento de cupos del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)²³, los cuales aumentaron de 48.123 en 2003 a 344.140 en 2012” (Melo et al., 2014).

Para el departamento de Antioquia, la población de estudiantes de educación terciaria aumentó de 441.128 en el 2002 a 206.782 en el 2010, casi alcanzando la meta establecida en el Plan Nacional de desarrollo. La inscripción bruta de educación terciaria en Antioquia fue de 40,9%, por debajo de las principales regiones de Bogotá (73,7%), Quindío (50,4%), Santander (48,0%) y Norte de Santander (42,8%), pero por encima de la media nacional de 37,1% (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2011).

23. El SENA es un establecimiento público del orden nacional adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia que ofrece formación en programas técnicos, tecnológicos y complementarios enfocados al desarrollo económico, tecnológico y social del país.

En cuanto a IES, en el año 2012 el país contaba con 288 instituciones, de las cuales 81 correspondían a universidades, 120 a instituciones universitarias, 50 a instituciones tecnológicas y 37 a instituciones técnicas. Del total de entidades, 61 son oficiales, 208 privadas y 19 de régimen especial. Durante los últimos años, el número de instituciones universitarias fue el que más cambios registró al ascender de 82 en el año 2000 a 120 en el 2012. En este mismo periodo, el número de universidades aumentó en ocho y el de las instituciones tecnológicas en tres. El número de instituciones técnicas, por el contrario, disminuyó en siete (Melo et al., 2014).

A pesar de las cifras, de la evidencia de un abanico amplio de programas académicos, del ofrecimiento de un mayor número de cupos para la matrícula y el acceso a ellos por parte de los estudiantes, de una mayor facilidad de préstamos educativos, los cambios no parecen ser suficientes, pues es discutible la calidad de las instituciones y de los programas académicos, la pertinencia de los mismos, y cada vez es mayor el número de estudiantes que abandonan temporal o definitivamente las IES. Y este precisamente es uno de los peores indicadores en educación superior, tal como lo plantean Melo et al., 2014:

“En cuanto a las tasas de deserción los indicadores revelan una situación preocupante. En efecto, de acuerdo con un estudio del MEN, en el cual se hace seguimiento a las tasas de deserción por cohortes, se concluye que en promedio uno de cada dos estudiantes no culmina sus estudios superiores (MEN, 2009). En el nivel técnico, la tasa de deserción, que es acumulativa, alcanza 33,4% en el primer semestre y 71,1% en el décimo. Así mismo, en el nivel universitario la tasa de deserción asciende de 18,6% en el primer semestre a 47,0% en el décimo. Cuando se evalúa la permanencia de los estudiantes por áreas del conocimiento, las mayores tasas de deserción se observan en agronomía, veterinaria y afines, y en ingeniería, arquitectura y afines, con unas tasas promedio acumuladas al finalizar el décimo semestre de 57,7% y de 56,3%, respectivamente. La menor tasa, por el contrario, se registra en ciencias de la salud con 40,1% acumulado en el décimo semestre”.

4. LA EDUCACIÓN, UN ASUNTO DE EQUIDAD

Formichella cita a Marc Demeuse (Formichella, 2011), para explicar que en la dimensión educativa hay cuatro principios de equidad, a saber: (a) Igualdad en el acceso; (b) Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje; (c) Igualdad en los resultados o logros; y (d) igualdad en la realización social de dichos logros.

- Igualdad en el acceso, establece la equidad en la igualdad de recursos, en otras palabras que todas las personas tengan libre acceso y gratuito a la educación. Se considera equitativo, en palabras de Aristóteles, continua Formichella, el “igual tratamiento para los iguales”, y en el caso de la educación los sujetos serían iguales en edad y en la posibilidad de ser alumnos (Formichella, 2011). Este concepto sin embargo supondría que todos los niños y jóvenes llegan a la escuela en similares condiciones y deja por fuera las desigualdades que existen como producto de las condiciones sociales y culturales, muchas veces adversas para el aprendizaje y para la vida escolar.
- Igualdad en los medios, se entiende como igualdad en los procesos de enseñanza, utilizar las mismas técnicas pedagógicas y las mismas estrategias, según López, citado por Formichella (Formichella, 2011). Este principio no tiene en cuenta las condiciones de los sujetos que se relacionan con el desarrollo cognitivo básico desarrollado en los primeros años de vida y dependiente de la calidad de vida, la alimentación, la estimulación, las condiciones sanitarias, y la socialización, entre otras. En la medida que la escuela no tenga en cuenta las diferencias individuales y por tanto las posibilidades de los niños y jóvenes de “insertarse” en su mundo, no podrá considerarse una institución equitativa.
- Igualdad en los logros o resultados, según Morduchowicz, citado por Formichella, plantea que la educación debe ser adecuada a algún propósito, específicamente a los resultados de los alumnos, y que por tanto deben comprometerse los recursos y condiciones para que todos tengan la oportunidad de llegar a los resultados deseables (Formichella, 2011).
- Igualdad en la realización social de los logros, implica que la equidad se evalúa según el impacto social que tiene un sistema educativo, y retomando a Sen (citado por Formichella) no tiene solo que ver con la vinculación de los individuos al mercado laboral, sino que también tienen que ver con la capacidad de los individuos para desarrollarse como ciudadanos, educar a sus hijos y vivir integralmente (Formichella, 2011).

Si bien estos principios son debatibles y para algunos debe enfatizarse en alguno de ellos sobre los demás, también hay que ampliar el análisis a los niveles educativos y al concepto de equidad en cada uno de ellos. En América Latina hay cierto acuerdo en considerar que la educación secundaria es esencial para alcanzar el desarrollo social, y que esta sea de buena calidad tiene que ver no solo con la formación necesaria para un buen desempeño productivo, sino también para su desarrollo como ciudadano, tal como lo plantean Tedesco y López, citados por Formichella (Formichella, 2011).

Igualmente, esta es la oportunidad de alcanzar una cultura universal común, competencias comunicativas y de comprensión, capacidad de lectura y escritura, cono-

cimientos históricos y geográficos universales y valores y actitudes humanitarios, según López y Pereyra, igualmente citados por Formichella.

Retomando el concepto de Sen, queda entonces la cuestión de que hacen los jóvenes al término de la educación secundaria con esos resultados, lo cual les debe permitir en igualdad de condiciones elegir entre el mundo laboral o la educación terciaria, en otras palabras en pleno ejercicio de su libertad vivir sus oportunidades. Un análisis más complejo aún se requiere entonces para esclarecer el concepto de equidad en la educación superior, donde las medidas de acceso son variables, pero más importantes aún pueden ser las condiciones para la supervivencia o permanencia en dicho sistema, los resultados que se obtienen y los beneficios futuros que ellos propician.

América Latina, un conjunto de subregiones y países de alta complejidad social y económica, ha asumido ambiciosas metas en cobertura educativa y compromisos con la democratización de ella, facilitando el acceso a grupos poblacionales que tradicionalmente han estado excluidos de los beneficios del desarrollo y que aún son objeto de algún tipo de discriminación, tal es el caso de la que ocurre en razón del género, grupos étnicos, personas en situación de discapacidad, como también por quienes, luego de ingresar abandonan la continuación de sus estudios debido a su situación económica. (ASCUN, 2007).

Es evidente que estas tendencias han cambiado las características de la población estudiantil, lo cual registra el IESALC y UNESCO, citado por ASCUN, y se expresa en procesos de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación (ASCUN, 2007). En respuesta a ello y en la búsqueda de la equidad que rompa el círculo vicioso de la pobreza, la educación superior recurre a una diversidad de estrategias, como las modificaciones en los procesos de ingreso, realización de cursos de nivelación y remediales, diseño de currícula que facilite la adaptación a los ritmos y condiciones de los usuarios, implementación de sistemas tutoriales y un mayor énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza (ASCUN, 2007).

Retomando el contexto que nos ocupa, Colombia no es ajena a esta situación, pues su complejidad, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones obliga a priorizar una serie de grupos que son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje (CESU, 2013).

En este ámbito nacional, el departamento de Antioquia ocupa uno de los primeros lugares en materia educativa como se verá más adelante, sin embargo, como lo

señala la OCDE aún está lejos de alcanzar condiciones equitativas en su territorio (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2011):

“Aunque Antioquia ha logrado grandes avances en educación y tiene un mejor desempeño que Colombia en general en los indicadores clave de la educación, todavía tiene un largo camino por recorrer para alcanzar los promedios de la OCDE. La tasa de participación de la educación terciaria ha alcanzado un 35,5%, pero el nivel de logro educativo en general sigue siendo bajo con importantes diferencias entre zonas rurales y urbanas. Al mismo tiempo, los años promedio de educación formal en Antioquia son 8,74 años pero 6.33 años en las zonas rurales. Asimismo, la tasa de analfabetismo en Antioquia es de 5.1%, pero en las zonas rurales es 10.6%”.

Otros indicadores se pueden observar en el cuadro 1.

Capital / Dpto.	Población 17-21 años*	Matrícula Total	Tasa de Cobertura	Población 17-21 años por fuera del sistema		Tasa de Deserción
				Δ	$\Delta\%$	
Medellín	193.062	211.889	103,1%	-6.077	-3,1%	n.a.
Resto de municipios	220.247	24.295	11,0%	195.865	89,0%	n.a.
Antioquia	574.568	286.616	47,6%	301.312	52,4%	11,4%
Nacional	4.342.603	1.954.133	42,3%	2.505.219	57,7%	11,1%

Cuadro 1: Matrícula, Tasa de Cobertura, Deserción año 2012²⁴

Es importante destacar que, del total de población matriculada en el municipio de Medellín, el 59,5% corresponde a matrícula en instituciones oficiales (del estado), en Antioquia esta proporción asciende a 64,3% y en el ámbito nacional es solo del 53% (MEN, 2013), hecho que indiscutiblemente está asociado al principio de equidad al propiciar el ingreso a la educación superior de los segmentos de la población de menores recursos económicos. Se destaca que la cifra de abandono de la Educación es ligeramente más alta en Antioquia que en el resto del país.

24. Adaptado de (MEN, 2013): Fuente población 17-21 años: Proyecciones DANE de Censo 2005. Fuente población fuera del sistema, tasa de cobertura: MEN-SDS. Fuente matrícula y tasa de cobertura MEN-SNIES. Incluye datos SENA. Fecha de corte: 31 de enero de 2013. * Cifras preliminares.

Así mismo, al hacer un paneo sobre el territorio antioqueño en cuanto al número de instituciones de educación superior (IES) y en ellas que cumplan los requisitos de calidad se aprecia una vez más la desigualdad entre las distintas subregiones y la capital del departamento, lo que obviamente determina el número de estudiantes (ver cuadro 2). Esta situación de escasa oferta en las subregiones ha ocasionado que muchas personas tengan que migrar a Medellín, la capital, o su Área Metropolitana para acceder a programas de educación superior, con las subsecuentes secuelas de desarraigo, desadaptación y muchas veces deserción de la Educación Superior. En la gran mayoría de casos, sin embargo, esto hace que los jóvenes no adquieran una formación que les permita acceder a nuevas y mejores oportunidades de empleo y mejores alternativas para mejorar sus condiciones de vida y romper los círculos de subdesarrollo y pobreza de sus familias y los territorios.

Municipio	IES con domicilio principal	IES Acreditadas	Programas con Registro Calificado	Programas con Acreditación de alta calidad
Medellín	29	6	1.244	181
Apartadó	1	0	17	0
Bello	1	0	19	2
Caldas	1	0	23	0
Carmen de Viboral	0	0	36	0
Caucasia	0	0	37	0
Envigado	2	0	30	0
Itagüí	0	0	11	0
Rionegro	1	0	36	4
Sabaneta	2	0	33	0
Santa Fe de Antioquia	1	0	17	0
Santa Rosa de Osos	1	0	20	0
Turbo	0	0	28	0
Resto de municipios	1	0	83	7
Total Antioquia	40	6	1.634	194
Nacional	288	28	9.837	768

Cuadro 2: IES y programas académicos en el departamento de Antioquia según municipio y condición de acreditación de alta calidad, año 2012.

Fuente (MEN, 2013)

5. LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COMPROMETIDA CON LA EQUIDAD

5.1. Regionalización

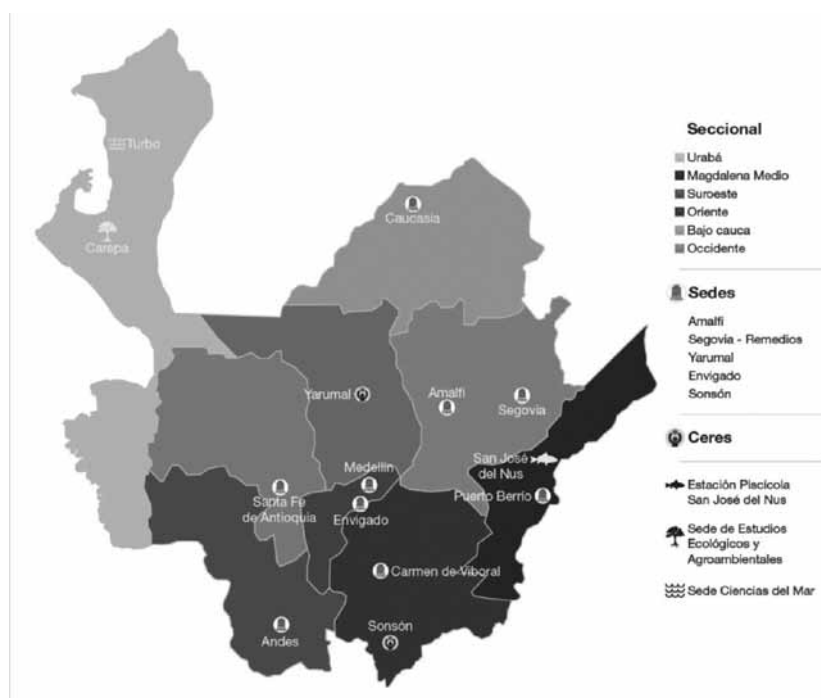
La Universidad de Antioquia es una institución estatal del orden departamental, que desarrolla el servicio público de la Educación Superior, con una trayectoria de 210 años, organizada como un Ente Universitario Autónomo con régimen especial, vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo atinente a las políticas y a la planeación del sector educativo y al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Tiene su domicilio en la ciudad de Medellín, Departamento de Antioquia, República de Colombia, con sedes y seccionales en todas las subregiones del departamento. Tiene por objeto la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en los campos de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología, mediante las actividades de investigación, de docencia y de extensión, realizadas en los programas de Educación Superior de pregrado y de posgrado con metodologías presencial, semipresencial, abierta y a distancia, puestas al servicio de una concepción integral de hombre (UdeA, 2013).

Si bien la Universidad ha tenido su sede en la ciudad de Medellín, en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado, incursionó con estrategias educativas que permitieron a un gran número de maestros de las zonas rurales y urbanas lejanas a la capital, acceder a formación terciaria. Esta experiencia fue retomada años más tarde y en el marco de una política departamental de ampliación de cobertura, en la década de los 90, orientó sus estrategias institucionales para iniciar en firme la descentralización y la oferta de oportunidades de educación superior en poblaciones alejadas de Medellín y oficializó el Programa de Regionalización con el ánimo de propiciar la presencia institucional en las regiones, creando así las Seccionales ubicadas en subregiones geoestratégicas como el Bajo Cauca, Urabá, Oriente, Suroeste y Magdalena Medio. Posteriormente, y ante los exitosos resultados de estas experiencias en los años 2004 y siguientes amplía su radio de acción a otras tres subregiones, Occidente, Norte y Nordeste, con cinco sedes más para un total de diez sedes y seccionales (ver gráfica 2), que le permiten afianzar aún más su importante papel como factor de equidad en la sociedad antioqueña.

La Universidad de Antioquia en el concierto nacional se cataloga en el segundo lugar después de la Universidad Nacional de Colombia, tanto en número de programas de pre y posgrado de calidad y en número de estudiantes, así como en procesos de investigación y extensión ampliamente reconocidos por su calidad e impacto. Cuenta con 35.640 estudiantes de pregrado en 88 programas académicos; 2.484 estudiantes de posgrado en 34 Especializaciones, 44 Especializaciones Médicas, 54 Maestrías y 24 Doctorados.

La presencia subregional le ha permitido a la Universidad formular una oferta pertinente y creciente de acuerdo con las dinámicas locales, desarrollando así programas exclusivos para algunas regiones de acuerdo a su vocación, tales como Ecología Zonas Costeras, Ecología y Turismo, Ingeniería Acuícola, Ingeniería Agropecuaria, Oceanografía e Ingeniería Oceanográfica, entre otros.

Gracias a la amplia oferta de programas, a la calidad de los mismos y a los bajos costos que representa para las familias –el 54% de los estudiantes están exentos de pago de los derechos de matrícula– es la primera opción educativa de miles de jóvenes de limitados recursos económicos, alcanzando cada semestre una demanda superior a los 40.000 cupos, a la cual la institución responde con el ofrecimiento de 4.500 cupos aproximadamente.



Gráfica 2: Presencia de la Universidad de Antioquia en el Departamento de Antioquia

La Universidad de Antioquia en su Plan de Acción para el trienio 2012-2015 se describe como “una universidad de calidad comprometida en la construcción de una sociedad equitativa, solidaria y educada” (UdeA, 2012), lo cual se puede analizar desde diferentes perspectivas.

En cuanto a la equidad en el acceso, uno de los principios de la equidad educativa, no podría decirse que la Universidad de Antioquia sea equitativa, pues por sus escasos cupos frente a la demanda, establece un mecanismo de meritocracia para acceder a ellos, consistente en una prueba de habilidades en razonamiento lógico y comprensión lectora. Interpretando a Formichella, este mecanismo tiende a hacer más profunda la brecha entre los jóvenes según la formación previa y las capacidades alcanzadas en dicho proceso (Formichella, 2011).

Sin embargo, en su estrategia de Regionalización en el departamento de Antioquia, la Universidad ha entendido que para ser equitativa debe invocar otro principio aristotélico “desigual trato para los desiguales” (Formichella, 2011), pues genera condiciones especiales para los aspirantes de las subregiones procurando así subsanar algunas desventajas previas frente a los aspirantes de Medellín y el Área Metropolitana. Esas condiciones de desigualdad se han evidenciado en:

- Baja calidad de la educación básica y media en las localidades de las subregiones del departamento frente a las del nivel central.
- El examen de Admisión que aplica la Institución no consulta las particularidades culturales de los territorios, lo que pone en desventaja a los aspirantes de las subregiones del departamento.
- El punto de corte de la prueba de admisión se ha establecido en 53, sin embargo se encuentra que un alto índice de aspirantes a la Institución en las regiones obtienen puntajes entre 50 y 53 puntos, lo cual no les permite acceder a un cupo en la Universidad.
- Se presenta un alto número de aspirantes con puntajes entre 45 y 49.9 en el Examen de Admisión.
- Bajo porcentaje de admitidos en sedes y seccionales regionales.
- Altos índices de deserción por diferentes causas, entre ellas la baja calidad académica.

Esta situación ha llevado a imposibilitar la apertura de algunas cohortes de programas de pregrado dado el bajo índice de admitidos generando altos costos institucionales y desperdicio de recursos y oportunidades. Esto sumado a la necesidad que tienen las regiones de profesionales formados en diferentes áreas de conocimiento para generar procesos de desarrollo armónico ha llevado a la Universidad a una profunda reflexión que le ha permitido concluir además que modificar las normas de admisión para los estudiantes de las regiones, bajando las exigencias, puede ocasionar el detrimento de la calidad, y solo incrementaría la brecha entre los profesionales del nivel central y la periferia, al tener estos menores competencias.

Como resultado de estos análisis, la Universidad ha definido estrategias para acompañar a estudiantes y profesores en un proceso de mejoramiento continuo, tales como:

- Realización de un programa de formación a los estudiantes de la educación Media o secundaria con el fin de acercarlos a la Educación Superior como proyecto de vida, incluyendo orientación vocacional y técnicas de estudio (Programa de Inducción a la Vida Universitaria).
- Cursos Introdutorios orientados a mejorar la Competencia Lectora y Razonamiento Lógico, áreas objeto de la prueba de admisión a la Universidad.
- Desarrollo del programa Camino a la Universidad consistente en divulgación y orientación vocacional.
- Semilleros en Ciencias Básicas y Competencia Lectora dirigidos a profesores y estudiantes de las subregiones.
- Adaptación de algunas normas académicas como el cambio de programa, número de estudiantes por cohortes con bajo número de estudiantes.
- Instauración de programas de acompañamiento tutorial por pares.
- Oferta de cupos disponibles en las regiones para aspirantes de la Sede Central no admitidos por falta de cupo, pero con puntaje mayor o igual a 53 puntos.
- Implementación de un Programa Especial de Ingreso para los estudiantes de las subregiones, que incluye un puntaje mínimo de admisión de 50 puntos para las regiones (Medellín 53 puntos) y el Nivel Cero entendido como un proceso de refuerzo de competencias lectora y de razonamiento lógico, para aspirantes de las subregiones que obtienen en la prueba de admisión un puntaje entre 40 y 50 puntos, lo que les permite no solo acceder al cupo sino también como un proceso de entrenamiento e integración a la vida universitaria. Dicha estrategia ha generado alta motivación a los estudiantes y mayores índices de permanencia estudiantil.

Igualmente consciente de las disímiles condiciones económicas de los estudiantes de las subregiones, la Universidad ha establecido beneficios económicos como la disminución de los costos de inscripción que baja de 25 dólares en Medellín a 8 dólares en las sedes y seccionales subregionales, y la exención del pago de matrícula a una franja importante de estudiantes, que en las subregiones beneficia a más de un 70% de los estudiantes.

5.2. *El abandono estudiantil*

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en la llamada “sociedad del conocimiento” se enfrentan al reto de garantizar que sus programas estén al alcance

de un mayor número de estudiantes, pero también que estos lleguen a feliz término en un período de tiempo prudente y que la sociedad sea retribuida con su ejercicio profesional. Es así como la permanencia y el abandono estudiantil en la Educación Superior ha sido un tema obligado al analizar la eficiencia de las instituciones y del Sistema como tal, pues es evidente el efecto negativo que el abandono tiene en el logro de los objetivos y metas educativas, y el impacto a largo plazo en los proyectos de vida de los estudiantes, las familias y la sociedad en general.

La Universidad de Antioquia no es ajena a esta situación, pues no solo la baja oferta de cupos –en consideración a la demanda– limita la pretensión de que la Universidad sea un factor de equidad social, pues además conserva altos índices de abandono estudiantil. El abandono estudiantil obedece a múltiples factores de tipo individual, académico, institucional, económico y cultural que se conjugan de múltiples maneras. En este marco problemático se evidencia como condiciones particulares de los estudiantes se potencian negativamente si la institución no ofrece condiciones que las contrarresten en consideración a su responsabilidad en el asunto y así la universidad de Antioquia ha implementado una serie de acciones tendientes a combatir el abandono estudiantil, no siempre con los resultados deseados, ver cuadro 3.

En la búsqueda de una mayor comprensión de la deserción se han llevado a cabo en la Universidad diversos proyectos de investigación y de intervención, liderados por las unidades académicas y las dependencias administrativas. Entre ellas se destaca el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil –BEPES– cuyo propósito fue el de desarrollar acciones que articulen, potencien y fortalezcan la permanencia de los estudiantes y cuyos resultados se enfocaron en el diagnóstico de la Permanencia y Deserción en la Universidad de Antioquia, la articulación de un inventario de experiencias institucionales y la concertación de acciones sistemáticas en acompañamiento a estudiantes. De igual forma, con la financiación de la Unión Europea y en reconocimiento a su trayectoria en la implementación de acciones por la permanencia, en 2011 la Universidad de Antioquia fue invitada a participar junto con 20 universidades de 14 países en el proyecto Alfa GUIA, Gestión Universitaria Integral del Abandono. Proyecto de investigación con una duración de tres años y cuyo objetivo es el de mejorar los índices de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior de los países participantes.

La Universidad ha incorporado en su gestión académica el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES– desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de consolidar y ordenar la información que permita hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de sus estudiantes, y lograr así un mayor conocimiento del

comportamiento de los factores de riesgo que pueden incidir en la deserción de sus estudiantes.

Periodo académico	Deserción U. de A.	Periodo académico	Deserción U. de A.
2006-1	21,43%	2006-2	18,18%
2007-1	18,37%	2007-2	17,15%
2008-1	17,24%	2008-2	14,64%
2009-1	12,21%	2009-2	12,29%
2010-1	10,69%	2010-2	11,17%
2011-1	11,54%	2011-2	9,98%
2012-1	12,33%		

Cuadro 3: Tasa de deserción por periodo Universidad de Antioquia.

Fuente: SPADIES

Con el conocimiento adquirido la Institución viene desarrollando acciones, proyectos y programas enfocados a determinantes individuales, académicos, institucionales, socio-económicos y culturales del abandono. Tales como:

- Adecuaciones curriculares.
- Implementación de programas de tutorías y acompañamiento estudiantil.
- Talleres para el mejoramiento de hábitos de estudio.
- Atención psicológica y acompañamiento psicopedagógico desde el campo de la formación y de la orientación-asistencia para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.
- Talleres de autocuidado y prevención de riesgos específicos en salud, de prevención de adicciones, de salud mental, de la salud sexual y afectividad.
- Plan básico de salud estudiantil y apoyo para exámenes médicos.
- Formación deportiva, cultural, acompañamiento en recreación y actividades artísticas.
- Mediante la vinculación de entidades públicas y privadas, se ofrece servicio de complemento alimentario, apoyo y/o exención en costo de matrícula, créditos estudiantiles, becas estudiantiles, transporte, reimpresos y tiquete estudiantil. Este apoyo que en cada periodo académico ascienden casi a 40.000 beneficios entregados.
- Acompañamiento a estudiantes foráneos.

5.3. Colectivos vulnerables

Otra demanda –no menos importante– que actualmente se hace a la institución, consiste en responder a los retos generados por la diversidad de la comunidad universitaria. En respuesta a ello, y bajo el enfoque de permanencia con equidad, la institución viene trabajando en distintas acciones diferenciadas para garantizar no solo el acceso sino también la permanencia de los estudiantes de poblaciones diversas como son las minorías étnicas y negritudes, quienes representan un gran porcentaje en las cifras de deserción, así como de los estudiantes con discapacidad motriz, auditiva y visual. Algunos de estos, son los programas de Admisión Especial dirigidos a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos como indígenas y negritudes (véase cuadro 4); adaptación de las pruebas de admisión y apoyo tecnológico para el acceso a la información de los estudiantes con discapacidad visual; tutorías y estrategias de acompañamiento; acciones de mejoramiento de la infraestructura física de la Universidad para facilitar el acceso de los estudiantes en condiciones de discapacidad.

Periodo académico	Indígena	Negritud	Periodo académico	Indígena	Negritud
2003-1	248	88	2003-2	254	159
2004-1	219	193	2004-2	302	299
2005-1	299	324	2005-2	314	376
2006-1	361	455	2006-2	399	524
2007-1	421	563	2007-2	384	537
2008-1	460	631	2008-2	481	686
2009-1	502	688	2009-2	532	727
2010-1	551	730	2010-2-2011-1	585	790
2011-1 y 2011-2	604	801	2012-1	589	781

Cuadro 4: Estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y negritudes admitidos por período en la Universidad de Antioquia.

Fuente: Departamento de Admisiones y Registro, julio de 2012

Otras acciones que se han implementado con impacto importante en estos grupos poblacionales son:

- Creación en el Sistema de Bibliotecas de la Sala para invidentes “Jorge Luis Borges”.
- Plataforma de acceso a la información para la población con deficiencia visual.

- Programa “Otras Miradas” consistente en acompañamiento de Guías Culturales, a los procesos de ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad visual.
- Semilleros de estudiantes indígenas para propiciar su articulación en los programas universitarios.
- Implementación de la propuesta de “Museo incluyente”, como una manera de acercar al arte y la cultura a todos los públicos internos y externos.
- Participación en la construcción de la política pública de discapacidad en el municipio de Medellín.

5.4. *Programa Permanencia con equidad*

La Institución cuenta con las herramientas normativas que permiten el ejercicio de muchas de las iniciativas mencionadas, tal como se observa en el cuadro 5. Sin embargo se reconoce que su impacto es cuestionable, hay duplicación de esfuerzos y de recursos, dispersión del conocimiento y por ende –como se mencionó antes– una notable disminución de la capacidad de respuesta institucional. Ello está asociado a la carencia de una política institucional que articule los procesos y estrategias para el fomento de la permanencia y la inclusión estudiantil, que se encuentren explícitamente contemplados en documentos del marco estratégico y normativo de la Universidad y articulen su quehacer.

Norma	Objeto
Acuerdo Académico 317 de 2007	Crea el Comité de Inclusión como órgano asesor y consultor del Consejo Académico y de la Administración Central y Descentralizada, para proponer políticas, planes, estrategias y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas que presentan habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y en razón de las cuales corren el riesgo de ser excluidas del servicio educativo y de la participación activa en la vida económica, social, política y cultural de nuestra comunidad.
Acuerdo Académico 216 de 2002	Establece el procedimiento de admisión para las minorías étnicas reconocidas por la Constitución Nacional.
Resolución académica 1731 de 2005	Establece los requisitos de admisión para los aspirantes invidentes y limitados visuales.
Resolución Académica 1852 de 2006	Establece diferentes formas de aplicación del examen de admisión para la comunidad con discapacidad visual.

Norma	Objeto
Acuerdo Académico 236 de 2002	Unifica el régimen de admisión para aspirantes nuevos a los programas de pregrado y se define el sistema de cupos adicionales para aspirantes provenientes de comunidades indígenas y comunidades negras.
Acuerdo Académico 292 de 2006	Crea el Programa Especial de ingreso a la Universidad para aspirantes a programas regionalizados, y se establecen las normas que lo reglamentan.
Resolución Rectoral 27124 de 2008	Crea el Comité de Promoción de la Permanencia Estudiantil, se define su conformación, objetivos, funciones y demás aspectos relacionados.

Cuadro 5: Normas relacionadas con acciones implementadas para la equidad en la Universidad de Antioquia

Se propuso entonces la estructuración de un programa institucional, cuyo impacto se reflejara en el fortalecimiento de la capacidad de la Universidad para abordar el tema de la deserción y la inclusión de población vulnerables, y respondiera a la multicausalidad de los fenómenos y a las particularidades propias de la institución. Esta iniciativa se traduce en la creación en el año 2013, del programa institucional “Permanencia con Equidad” que además permite contar con elementos para la medición, el seguimiento y la intervención oportuna y eficaz de los factores y efectos y contribuirá a evitar que ciertas desigualdades estructurales generadoras de exclusión se perpetúen, en coherencia con la misión de la universidad pública.

Dicho programa está constituido por cuatro componentes complementarios entre sí, a saber: (a) Cultura del dato y la información; (b) Fomento a la permanencia; (c) Articulación de niveles educativos; y (d) Trabajo colaborativo y en red (UdeA - Vicerrectoría de Docencia, 2013). Estos se encuentran en una relación permanente con dos líneas transversales de comunicación y formación que pretenden contribuir a la construcción de comunidad académica en permanencia con equidad de manera colaborativa a través de mecanismos de comunicación, espacios de interacción, difusión y visibilización.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

El concepto de equidad ha sido objeto de múltiples acepciones, y si bien es complejo y variable a través del tiempo, en los últimos años y dadas las disparidades en

las condiciones de vida actuales, cobra cada vez más vigencia. En esta revisión se parte de la definición realizada por Formichella, quien retoma el concepto de Equidad Educativa desde cuatro principios (a) Igualdad en el acceso; (b) Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje; (c) Igualdad en los resultados o logros; y (d) igualdad en la realización social de dichos logros (Formichella, 2011).

Se presenta el análisis desde la perspectiva de la equidad, enfatizando en el primer principio mencionado, para la Universidad de Antioquia, segunda universidad pública de Colombia y primera en el departamento del mismo nombre. Institución que en coherencia con su misión y principios, y en el marco de la complejidad del contexto colombiano y particularmente, del departamento de Antioquia ha definido acciones que propenden por la superación de condiciones de inequidad y exclusión de colectivos del derecho de la educación superior.

Dichas acciones han tenido por objeto a la totalidad de los estudiantes universitarios pero con énfasis en la población de escasos recursos económicos, en situación de discapacidad, grupos étnicos, desplazados, que tienen condiciones de inequidad económica, social y cultural. Igualmente se han incorporado estudiantes de las enseñanzas medias con el fin de propiciar competencias básicas requeridas para un mejor desempeño educativo y, principalmente para construir un imaginario colectivo de esta población acerca de la educación superior como un proyecto deseable y factible.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCUN (2007). *Políticas y Estrategias Para la Educación Superior de Colombia 2006-2010: De la exclusión a la equidad II hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo al servicio del país*. Bogotá: Corcas editores.
- CESU (25 de octubre de 2013). CESU, Dialogos de Educación Superior - propuestas preliminares en estudio y no oficiales de los consejeros. Obtenido de CESU sitio web: www.dialogoeducacionsuperior.edu.co
- Cruz, V. (19 de julio de 2002). Publicaciones OnLine: Asociación Universitaria de Programas de Posgrado. Obtenido de AUIP: <http://www.aui.org>
- Formichella, M. (Enero de 2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36.

- Gobernación de Antioquia. (1 de Octubre de 2013). Antioquia: Gobernación de Antioquia. Obtenido de Gobernación de Antioquia Web site: <http://www.antioquia.gov.co/index.php/antioquia/datos-de-antioquia/187-ocultos/6865-antioquia-estadisticas-e-indicadores>
- Melo, L., Ramos, J., y Hernández, P. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. *Borradores de Economía*, 1-50.
- MEN. (13 de septiembre de 2013). MINisterio de Educación Nacional: Educación Superior. Obtenido de Sintesis Estadistica del Departamento de Antioquia: <http://www.mineducacion.gov.co/>
- PROANTIOQUIA. (12 de Septiembre de 2013). Documentos: PROANTIOQUIA. Obtenido de PROANTIOQUIA: roantioquia.org.co/web/images/documentos/AgendadeEquidadEnAntioquia.pdf
- Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. (2011). Antioquia, Colombia: Informe de Autoevaluación, Estudios de la OCDE: Educación Superior en el Desarrollo Regional y de Ciudades.
- UdeA - Vicerrectoría de Docencia. (2013). *Programa Institucional Permanencia con Equidad*. Medellín.
- UdeA. (2012). *Plan de Acción Institucional 2012-2015*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UdeA. (2 de Septiembre de 2013). Universidad de Antioquia: información institucional, quienes somos. Obtenido de Universidad de Antioquia Web site: <http://www.udea.edu.co>
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Panorama Estadístico de la Enseñanza Superior en el Mundo: 1980-1995*. Paris: UNESCO.

B. APORTACIONES PARA PLANIFICAR Y GUIAR LA INTERVENCIÓN

VI.
PLANIFICAR E IMPULSAR CAMBIOS
EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Joaquín Gairín

U. Autònoma de Barcelona, España

Promover e impulsar cambios en la educación y en las organizaciones que la promueven es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención. Se presentan, al respecto, algunas reflexiones y alternativas a partir de aportaciones anteriores (Gairín, 2005, 2010a y b, 2011a y 2014).

1. PROMOVER EL CAMBIO EDUCATIVO

Los centros educativos son construcciones sociales y culturales con larga trayectoria. De su análisis y sucesivos intentos reformistas, hemos aprendido algunas cuestiones que comentamos brevemente a continuación.

1.1. Del cambio como necesidad al cambio como oportunidad

El cambio es un reto permanente para sociedades complejas y en constante transformación como las actuales. También lo es para el ámbito educativo y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros educativos para responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan. Como señala Miranda (2002:5):

“Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo

como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace” (Miranda, 2002:5).

Preocupa al respecto que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente la actividad en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde el sistema educativo sin contar con la complicidad y compromiso del profesorado, mientras que otras veces han sido las iniciativas desde los centros las que no han contado con apoyos y la continuidad necesarios.

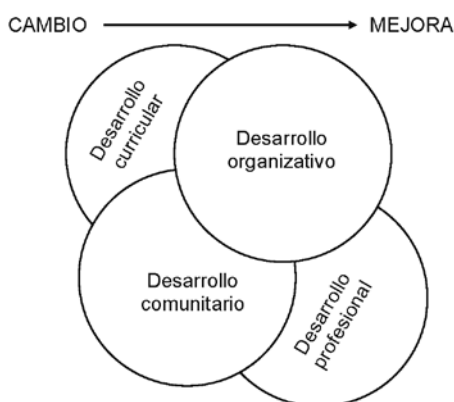
La mejora educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010b). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

1.2. Cambios globales ‘versus’ parciales

Como decíamos en una aportación anterior (Gairín, 2011b), muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los movimientos que hablan del centro educativo como unidad de cambio o del impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia de familias desestructuradas en las conductas escolares).

Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones muy focalizadas, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín, 1996).

Frente a estas intervenciones aisladas, una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado en algunas experiencias exitosas (ver, por ejemplo, el Proyecto Coyhaique en Gairín, 2011a y Gairín y Castro, 2011). Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados (Gráfica 1):



Gráfica 1: El cambio como cambio global (Gairín, 2011a:14)

- *Desarrollo curricular.* Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.
- *Desarrollo organizativo.* De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención.
- *Desarrollo profesional.* Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión,...) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por los profesionales que la han de llevar a cabo. Muchas veces,

no están bien seleccionados, están poco formados e, incluso, con bajos niveles de compromiso con la actividad educativa, sea por problemas de selección, formación, condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.

- *Desarrollo comunitario.* Querámoslo o no, la intervención educativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de referencia, la micro y la macro estructura social. Muchas de las actividades escolares se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, siendo más que deseable la mayor interrelación entre educación y sociedad y entre centro educativo y entorno. Valores contrapuestos entre lo escolar-no escolar, lo educativo y lo socio-cultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Hablamos así de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas. E identificamos a los profesores como agentes de cambio cuando promueven e impulsan la mejora de la actividad en el aula; a los directivos como agentes de cambio si dinamizan el contexto escolar para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; al sistema escolar como promotor del cambio si actúa de manera positiva en aspectos del desarrollo profesional (incidiendo en aspectos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y a los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como puedan ser los asesores de los profesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social.

Seguramente, la intervención desde varias perspectivas y de una manera simultánea aumenta las posibilidades de éxito de cualquier intervención pretendida. De todas formas, el problema no sólo es la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, que permita rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas.

1.3. Cambios organizativos ‘versus’ cambios sociales

Identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de su orientación hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado. Mucho de lo que podamos plantear en este apartado tiene que ver con el sentido de la formación y de los centros educativos.

Aportaciones anteriores (Gairín, 2005) analizaban de manera directa el sentido de las organizaciones educativas, remarcando su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social. Al respecto, se señalaban algunas disfunciones que cabría evitar:

- Las organizaciones educativas forman parte de un contexto sistémico, que las identifica como instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades, lo que justifica la vinculación sociedad-organización, caracteriza su rol como organizaciones y justifica su actuación práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Así, no podemos pensar en sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas, ni en mejorar la sociedad sin mejorar sus organizaciones, pudiendo defender, en este sentido, que mejorar las organizaciones es mejorar la sociedad.

Se plantea, al respecto, la identificación que en la realidad se da entre los modelos de sociedad, de educación, de centro educativo y de organización y gestión. Muchas veces, el funcionamiento de las organizaciones educativas no siempre está al servicio de la sociedad que justifica su existencia. Centradas en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones o en un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten así en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

MODELO SOCIEDAD	MODELO EDUCACIÓN	MODELO CENTRO	MODELO ORGANIZATIVO
Globalización	Abierta a otras realidades Defensora de los orígenes	Abierto, comprometido, autónomo, autóctono	Innovar sobre racionalizar
Multiculturalidad	Practica la diversidad Compensa desigualdades		Calidad sobre cantidad
Despersonalización	Desarrolla capacidad crítica	Actualizado y crítico	RRHH sobre otros recursos
Tecnología avanzada	Prepara para la sociedad del conocimiento	E-educar en y con las TIC	El valor de lo inmaterial
Cambio permanente	Educación permanente	Mejora permanente	Modifica el sentido y rol de la organización
Mercantilista	Promociona valores	Participativo y democrático Ético	Nuevos retos
.....
IDEAS FUERZA			
Fortalecer la ciudadanía	Renovar la educación	Reestructurar los centros	Promover nuevos modelos

Cuadro 1: La coherencia entre la realidad y los modelos de intervención educativa (Gairín, 2011a:11)

- Es esta relación entre lo real y lo deseable lo que genera una dialéctica constante donde se sitúa el marco que permite evolucionar las cosas. Así, los centros educativos deberían de tener claro el escenario de futuro que desean y por el que quieren luchar, si aspiran a construir y cambiar la realidad.
- Por otra parte, los centros educativos se consideran como estructuras de síntesis, como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar que les ampara y el sistema socio-cultural próximo. Esta vinculación debe de combinar adecuadamente las respuestas al entorno mediato e inmediato y considerar aspectos como la participación social en educación, la utilidad de los aprendizajes o la apertura de los centros educativos.

Podemos así considerar las organizaciones como un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas: aspiraciones del Estado y/ o del contexto próximo, tensiones entre la escuela-no escuela, dentro-fuera, lo presente frente a la incertidumbre del futuro, derecho a la participación como concreción del derecho a la educación, etc. El currículo que en ellos se desarrolla no es extraño que se identifique muchas veces como la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

1.4. La promoción de cambios exitosos

Los estudios generales sobre la innovación en los contextos universitarios no son abundantes, pero consideramos pueden ser útiles, con la debida contextualización, los realizados en los contextos no universitarios.

Una primera referencia podría ser la síntesis que se realiza en el texto de Pedagogías del Siglo XX a partir de las aportaciones de los 11 autores más significativos de este siglo (Gairín y Darder, 2000):

- *La diversidad de propuestas dirigidas a la mejora educativa.* El hecho educativo como hecho sociocultural queda condicionado por los contextos en los que se desenvuelve, lo que explica la diversidad de propuestas. También, justifica la importancia y necesidad creciente de desarrollar propuestas diferenciadas que huyan del uniformismo estéril propio de la dimensión conservadora de la educación.
- *Una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal.* Todos los autores comprometieron su vida por unos ideales o hicieron

de ellos un sistema de vida. Cabe reconocer en todos ellos una gran influencia personal y una alta capacidad para crear transformar los contextos educativos.

- *La importancia de mantener al estudiante como referente.* La mayoría de los autores reconocen al estudiante como centro y base de la acción pedagógica. Se trata de proporcionarle una formación completa que evite la tendencia de la respectiva época a tan sólo proporcionar conocimientos; también de que se respete su progresivo proceso de apropiación del mundo y de que se estimule su actividad transformadora del entorno.
- *La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.* La obligación del profesorado de orientar a los estudiantes en una dirección inteligente exige de una formación inicial diferente y de cambios organizativos que afectan al sistema e instituciones educativas; conlleva, también, una nueva profesionalidad que le comprometa con la realidad.
- *La importancia del método,* tanto en su sistematismo como en su adaptación a las capacidades de las personas. Las propuestas son variadas; en unas se intenta respetar el crecimiento natural de la infancia (M. Montessori); en otras, se enfatiza en las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y físicas (F. Giner de los Ríos); las hay que consideran la cooperación, libre expresión e investigación del entorno (Celestin Freinet) o las que abogan por una pedagogía exigente con el educando (A.S. Makarenko); pero en todas las propuestas se busca la autonomía personal del estudiante y el que sea protagonista de su propio aprendizaje.
- *El compromiso social.* Se detecta en muchas propuestas una concepción práctica de la formación orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal. Frente a una sociedad insolidaria, se propone una intervención que ponga la razón y los avances científicos al servicio de la persona humana y de su felicidad.

Una segunda referencia, la encontramos en François Cros, Director del INRP²⁵, que en el año 2000 realizó un estudio sobre las diferencias culturales en 15 países de la U. Europea, derivando algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos:

25. La Unión Europea creó en 1994 el Observatorio de las Innovaciones en Educación y Formación con sede en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París (INRP), con el fin de analizar, comparar y aprender sobre las innovaciones que promueven la calidad de la educación en un Europa en construcción, y poner al servicio de todos los interesados en la educación un conocimiento sobre los cambios que se desarrollan.

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.
- Adquiere más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional que en matemáticas.
- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Podemos tener una tercera referencia sobre los éxitos en la innovación a partir de aportaciones diversas. Bolívar (1999:44) nos esquematiza algunos conocimientos convencionales sobre el cambio de la siguiente manera:

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que al final todo siga igual.
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- El cambio es lo que precisamente has vivido, en un día, en un momento.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Nunca podrás quedar bien con todos, por eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

El estudio sobre la innovación educativa en España (Marcelo y otros, 2008) ha permitido, asimismo, conocer el conjunto de condiciones que acompañan a la realización de proyectos de innovación impulsados por las administraciones públicas. Una síntesis nos permite constatar la complejidad del cambio, la necesidad de contar con ayudas externas y compromisos internos y la importancia del aula como foco de atención.

Respecto a las condiciones de partida, recordamos el ya histórico proyecto emblemático denominado *“Improving the quality of Education for all”*. Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) concluyen en él enfatizando en la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos.

La focalización en el contexto del aula trata de resaltar que, al final, todas las actuaciones deben de incidir en la formación del escolar y que una parte importante de ellas se concretan en el marco del aula: manera como se organiza y desarrolla el programa, clima de trabajo, relaciones afectivas y otras son filtros que potencian o limitan nuestras intenciones; también será importante la función y actuación del profesor como mediador entre el programa y el estudiante.

Al respecto del trabajo en el aula, Monereo (2010:586), cit González y Retamal (2010:109), señala, después de realizar una revisión de la literatura científica de los últimos años y desde la perspectiva de la psicología educativa, los tres grandes bloques de variables relacionados con las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas.

1. Un conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal y se relaciona con el *coste emocional* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad.
2. Un segundo bloque de cortapisas se centra en factores de carácter profesional y, más concretamente, en lo que puede denominarse en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente, que engloban al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión.
3. La auto-representación negativa de los docentes, como posibles agentes de cambio, entronca claramente con el tercer y último grupo de variables, se relaciona con las resistencias al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional*.

Por último, no quisiéramos olvidar la incidencia que tienen los factores externos a la institución formadora. Como se comprueba de manera reiterada en los informes PISA, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es la variable que condiciona de manera más relevante los resultados (Castejón y otros, 2011: 51):

“Esta variable incide de forma notoria en los resultados del alumnado: los que pertenecen a un nivel socioeconómico alto obtienen, en todos los casos, puntuaciones por encima de la medida de su país, mientras que los estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo obtienen resultados por debajo de la media”.

Ante estos resultados y coincidencia de las valoraciones (Calero, 2011), no es extraño que, al respecto, se hayan planteado y desarrollado estrategias dirigidas a superar algunas dificultades a partir de la formación de familiares y de la participación de

la comunidad en las escuelas. Las conclusiones del proyecto Includ-Ed dedicado a la temática concluye que la participación de las familias y la comunidad contribuye a mejorar de manera significativa los resultados escolares y elevar la calidad educativa (Soler, 2011).

De todas formas, también podemos constatar como una constante la existencia de buenas prácticas educativas que permiten sobreponerse a las dificultades del entorno en un tiempo razonable, tanto si nos referimos a las escuelas como a los sistemas educativos.

2. DISEÑAR E IMPULSAR LOS CAMBIOS ORGANIZATIVOS

Las propuestas de intervención sobre los centros educativos han sido muy diversas, resultado de variados intentos por conseguir cambios efectivos. Como decíamos antes, la actuación de los profesionales debe combinarse adecuadamente con las acciones de los directivos, del sistema y del entorno, como ya hemos comentado. En este contexto, justificamos la importancia que ha adquirido la realidad interna de los centros y abordamos la promoción y desarrollo de contextos organizativos favorables al cambio, que identificamos con aquellos que hacen posible la innovación.

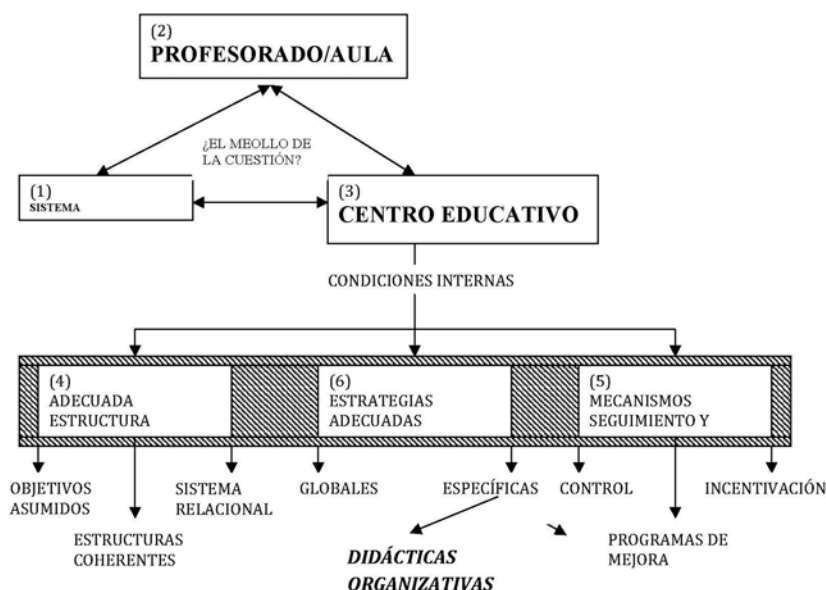
2.1. De lo externo y estructural a lo interno y procesos

La preocupación por la innovación y la mejora siempre han estado presentes en el sistema educativo, aunque han cambiado los focos de atención en función del éxito alcanzado y esperado. Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con modelos de sistemas educativos uniformadores y verticalistas), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado en los años 70 y 80, en el caso español, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación pretendida, y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio (Gráfica 2).

También hemos notado un desplazamiento progresivo a nivel de centros educativos. Inicialmente, la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente fortaleciendo los equipos de profesores; posteriormente, se tra-

taba de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, reforzando la exigencia de programas de trabajo y de mecanismos de control sobre sus resultados.

La situación actual comparte, desde mi punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros. Es el momento de hacer referencia a las estrategias globales de cambio en las escuelas (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado.



Gráfica 2: Evolución de las preocupaciones en relación a la innovación (a partir de Gairín, 2001)

Se trata, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional: Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades dentro de la organización (Cuadro 2).

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Cuadro 2: Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004: 110)

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Mejorar y ampliar las formas colectivas de trabajar supone asumir planteamientos comunes, desarrollar estructuras que lo posibiliten y utilizar estrategias adecuadas. Los planteamientos comunes harían referencia a (García, 2005:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.

- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- al utilizar el dialogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación;
- la responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje; y
- el conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

La actividad en los centros de formación debe ser el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades formativas (Gairín, 2007a) y de aprendizaje mutuo.

2.2. La innovación como propósito

La innovación en organización no es ni más ni menos que *seleccionar e institucionalizar* entre todas las variadas y ricas iniciativas de los profesionales que inciden en un contexto formativo a aquellas que tienen más vinculación con los objetivos formativos de la institución, han sido evaluadas positivamente y tienen una cierta estabilidad. La priorización y evaluación que se haga ha de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores.

La institucionalización, dependiendo de las temáticas, incorpora información y participación de todas las personas afectadas, sin que necesariamente y siempre suponga la implicación de todas ellas en el desarrollo de la temática tratada. Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global.

La innovación institucional se vincula así a los procesos de cambio contextualizado y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. El centro educativo se identifica de esta manera con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción

del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.

Este proceso de institucionalización es el que permite desarrollar las propuestas educativas y a las organizaciones. Por una parte, podemos hablar de mayores niveles de calidad, en la medida en que, respecto a situaciones anteriores, hay instauradas nuevas y más efectivas prácticas; por otra parte, la progresiva institucionalización de nuevas formas de hacer promueve el desarrollo de la organización, asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo. La organización deja de ser un mero marco donde se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando consigue trasladar al mundo educativo y la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido (Gairín, 1999, 2000a y 2001).

Es la institucionalización la que también nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula (Gráfica 3).



Gráfica 3: El cambio y la mejora desde la perspectiva institucional

La consideración de las personas como agentes de cambio (en el aula, en el centro, en el sistema o en el contexto social) revitaliza su función transformadora, a la vez que exige nuevas formas de actuar. Si al profesorado de aula se le piden nuevas competencias relacionadas con la animación de situaciones de aprendizaje, promover la diferenciación, utilizar nuevas tecnologías, entre otras (ver Perrenoud, 2007); también se le exigen a los directivos como agentes de cambio (Gairín y Muñoz, 2008): primar la visión estratégica sobre los procesos operativos, liderar más que gestionar y reflexionar y analizar los resultados de la práctica organizativa.

Si se cambia o se modifica la función, también es coherente que aparezcan nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. Por ejemplo, en el caso de los directivos, y más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la gestión de los procesos y la gestión del conocimiento.

2.3. La sistematización como herramienta

El desarrollo de la intervención precisa de esquemas de actuación que consideren todos los elementos importantes en una intervención y los que se quieran considerar en las situaciones particulares. Un posible ejemplo es la propuesta global presentada en el cuadro 3, elaborada por Ana Ballester en el Programa de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo (UAB, 1996), que incorpora elementos del Desarrollo Organizacional (tener en cuenta las resistencias), la Revisión Basada en la Escuela (necesidad de sistematizar el proceso), Desarrollo Colaborativo (importancia de la colaboración), Formación en Centros (necesidad de formación) y otras propuestas²⁶.

Se presentan así y de una manera esquemática los elementos más importantes que hoy sabemos que influyen en los procesos de cambio. Por una parte, se defiende la necesidad de conocer el contexto de actuación, a partir de la contrastación de la evaluación, la investigación y la innovación que nos dicen, respectivamente, ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar? Por otra, destacamos los aspectos que toda estrategia de cambio debe considerar: voluntad personal y política de

26. Una aplicación específica para la intervención con grupos vulnerables puede verse en el opúsculo 1 de la colección de ACCEDES: Ver Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

cambiar, formación, recursos y profesionalidad, en referencia, respectivamente, al querer, saber, poder y saber hacer (que incluye método, incentivos y procesos sistemáticos de evaluación)

	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos..... Roles y funciones de la ayuda externa Condiciones del contexto: E. Externos: Autonomía administrativa, académica, económica. E. Internos: Elementos configuradores del clima, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo Directivo, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas.	1ª Fase de formación Teórica metodológica
FASE PREVIA	DETECCIÓN DE NECESIDADES	Categorización y priorización	a) Desarrollar capacidades
“Crear condiciones”	DETECCIÓN DE OBSTACULOS EN EL CLIMA RELACIONAL PARA LA IMPLICACIÓN EN LA MEJORA DE RESISTENCIAS	Grado de motivación. Actitudes (grado de obertura, flexibilidad Grado de integración en las relaciones Dinámica grupal del trabajo Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre Nivel de sintonía para crear visiones compartidas Existencia de líderes con capacidad de dinamización Implicación y soporte de iniciativas	concretas: • Trabajo en equipo • Creación de consenso • Tratamiento de conflictos • Toma de decisiones

	IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA. DIAGNOSIS	Grado de eficiencia de los procesos Naturaleza de los contenidos a mejorar: • estructurales • operativos: ámbito académico, de gestión...	b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal
PLANIFICACIÓN “Diseñar”	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA	Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora.	2ª Fase de Formación
	PROCESO DE NEGOCIACIÓN CREACIÓN DE CONSENSO	Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - claustro. Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control. Movilización de los recursos necesarios. Temporalización Necesidad de formación Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignar el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados	Instrumental Utilización de instrumentos necesarios para la implementación de la mejora
	MECANISMOS DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO	Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso segundo y de los acuerdos tomados.	
	PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS	Organización líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuaciones: Acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, temporalización. Criterios de flexibilidad y adaptabilidad	

	PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN	Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación	
	PLAN DE PROCESO DE EVALUACIÓN	Criterios, temporalización	
	DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ROLS	Integrado en el plan de actuaciones	
	TEMPORALIZACIÓN	Fijación de los plazos	
	UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS	Distribución y coordinación	
IMPLEMENTACIÓN	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas -equipos específicos - grupos temporales Movilización de recursos	
	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.	
EVALUACIÓN	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	Confección de un informe evaluativo global en base al plan de observación y seguimiento y a los informes que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica	3ª Fase de Formación
REVISIÓN GLOBAL	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	Interrelación interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas.	Instrumental

“Verificar”	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.	Instrumentos y técnicas de evaluación
INSTITUCIONALIZACIÓN	RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional.	
“Incorporar”	APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS	Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento	
	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	Establecimiento de mecanismos de apoyo. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.	
	INCORPORACIÓN A LA CULTURA	Incorporación de nuevas simbologías	

Cuadro 3: Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de mejoras.

Es indudable que muchas actuaciones no se plantean con tal nivel de sistematización, que tiene en cuenta tanto los procesos de planificación como los de su dinamización. De hecho, podemos encontrar esquemas de acción que partiendo de una detección y priorización de necesidades o problemas concretan planes de intervención sencillos (por considerar tan sólo objetivos, actuaciones, recursos, responsables y temporización) o bien utilizan esquemas generales que guían la intervención (por ejemplo, programas de reuniones con temáticas a abordar o bien esquemas similares a los propios de la investigación-acción: planear, actuar, observar y reflexionar). En cualquier caso, siempre es importante contemplar: concreción de los propósitos de la intervención, procesos de participación, atención a las resistencias, mecanismos de negociación, consenso con las personas clave, atención a los procesos formativos, procedimientos de autorregulación, entre otros.

Otro modelo de intervención demostrado válido (Gráfica 4) para impulsar cambios internos a partir de propuestas externas es el que contempla cinco elementos imprescindibles (Gairín y otros, 2006):

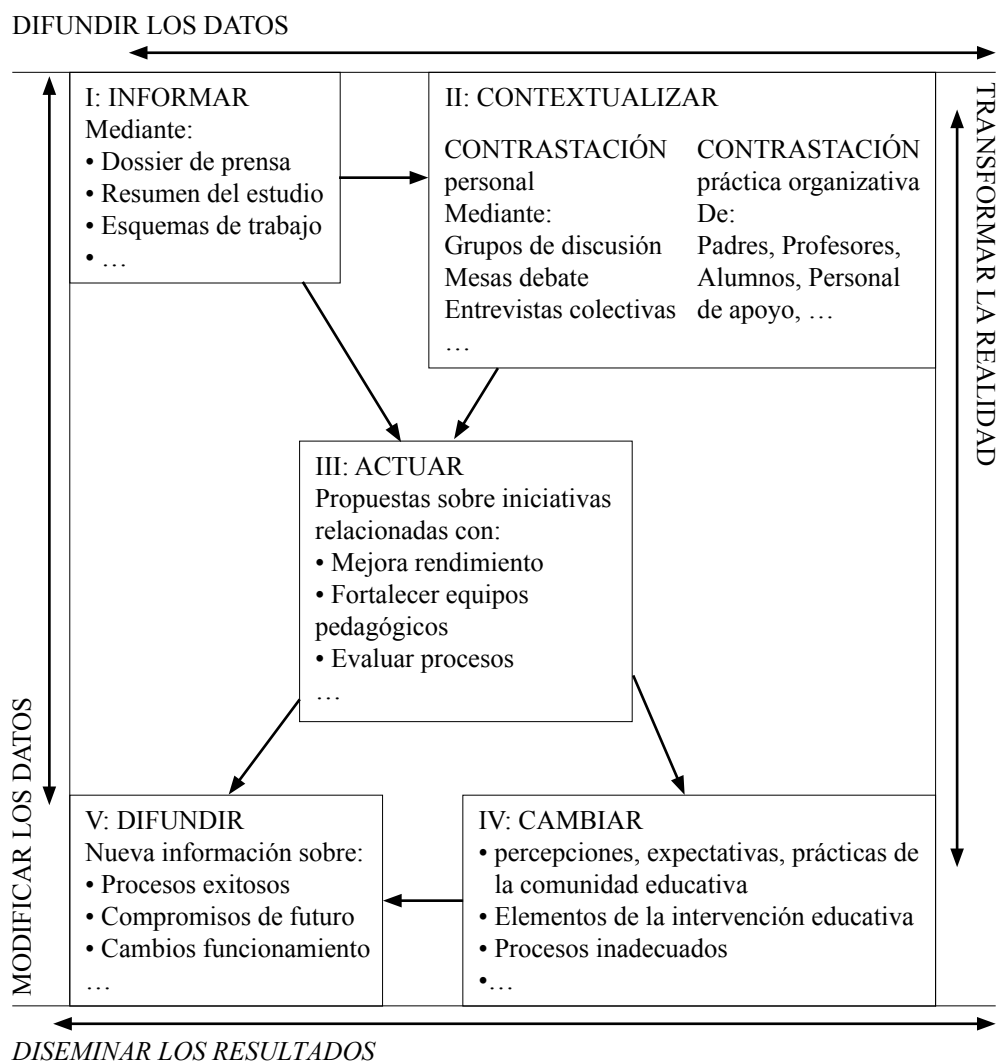
1. **Información.** La presentación de información ha de ser sintética, centrada en los aspectos fundamentales del tema que se analiza. Cabe considerar, además, que:
 - a) La información es valiosa si es emitida por una persona de prestigio, conecta con los problemas de la práctica y se acompaña de documentación contrastada.
 - b) Cabe combinar la difusión general, de aproximación, con la específica, centrada en aspectos relevantes.
 - c) La difusión general dentro de la institución tiene el sentido de motivar e introducir en la temática, lo que obliga a señalar que debe de ser sintética y problematizadora.
2. **Contextualización.** Las estrategias a utilizar han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas han de permitir, en este caso, una apropiación de los datos a partir de su contextualización. También, podemos considerar:
 - a) El proceso de contextualización exige contrastes con la práctica colectiva e individual, lo que exige realizarlo a partir de pequeños grupos de trabajo afines.
 - b) Una propuesta que permite la contextualización es la que combina la presentación de información genérica en reuniones generales (Claustro, Asamblea...) y el tratamiento de la específica en espacios específicos (Departamentos, Ciclos, Junta, Equipos de coordinación...).
 - c) La contextualización y la apropiación que persigue se favorecen si el centro educativo tiene resultados sobre los que debatir.
3. **Actuación.** Se trata de generar compromisos de acción que se traduzcan en propuestas concretas relacionadas con las mejoras del rendimiento, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a *transformar la realidad*, que también puede considerar:
 - a) La actuación exitosa exige una planificación participativa y una temporización realista; también se vincula a una necesidad sentida por el centro y su personal.
 - b) Supone, también, una alta implicación de los directivos (Director, Jefe de estudios, Coordinadores...) y la existencia de recursos idóneos. Su actua-

ción como agentes de cambio debe servir para anticipar problemas y dar sentido y dirección al cambio pretendido.

- c) Exige combinar adecuadamente la búsqueda de alternativas diversas y la aceptación de contradicciones y dificultades en el paso del cambio individual al institucional.
4. **Cambio.** Los cambios que interesan no son sólo los vinculados a prácticas pedagógicas puntuales sino los que también afectan a concepciones culturales sobre las formas de enseñar, aprender y gestionar acuerdos colectivos, que pueden tener gran incidencia en la permanencia de los cambios y en su institucionalización definitiva.
 5. **Difusión.** Los resultados de lo realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con *la diseminación de los resultados*, que trata de mejorar y ampliar el conocimiento social y profesional que sobre la temática se tenga. Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Sobre el cambio y su difusión, también podemos considerar:

- a) El cambio pretendido puede exigir encuentros individuales con personas de la colectividad. Particularmente, es importante conocer las motivaciones explícitas y ocultas del personal con relación al cambio.
- b) Su seguimiento, que debe de ser periódico, debe permitir constatar avances en lo planificado y respecto a situaciones anteriores.
- c) La difusión de los cambios permite su contrastación externa y el fortalecimiento de la cultura de los que los promovieron.



Gráfica 4. Modelo conceptual para promover procesos de cambio (Gairín y otros, 2006)

Si bien es cierto que las cinco fases se entienden como un modelo completo en sí mismo, también es cierto que a veces no se consideran todas ellas, lo que puede explicar algunos de los fracasos que se han observado con relación a los proceso de cambio.

Por otra parte, la aplicación de las diferentes fases debe de entenderse como un proceso cíclico que:

- Cuenta con apoyos y asesoramiento externo. Resulta importante considerar, al respecto, el papel de promotores del cambio que pueden prestar los asesores, los inspectores u otros especialistas que intervienen en los centros educativos (especialistas curriculares, responsables de servicios...).
- Se mantiene como un reto colectivo, que implica a todos los miembros de la comunidad educativa y combina acciones externas e internas.
- Focalizado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, combina acciones didácticas, organizativas, de orientación u otras.
- Mantiene la dirección del cambio en el tiempo y promueve la revisión continua.
- Se comparte con otros centros y profesionales.

Muchas de las propuestas presentadas se han mostrado válidas, como ya se señaló, en contextos formativos no universitarios y deben contrastarse a nivel universitario, aunque las aplicaciones parciales que se han realizado no muestran diferencias sustanciales cuando consideramos la dimensión académica (y no la de investigación o transferencia) de las universidades.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), págs 147-155
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En Moreno, J.M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid:
- Calero, J. (2011). ¿Cómo influye la condición social y económica del alumnado en los resultados escolares?. En Badía, P. y Vieites, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Walters Luwer, 89-100
- Castejón, A. y Otros (2011). Los datos internacionales, ¿qué hay de nuevo? En *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 50-53.
- Gairín J. (2011a). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, páginas 7-33
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

- Gairín, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En Ruiz, J.; Vázquez, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.
- Gairín, J. (2007a): El centro como escenario educativo. Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (Coord.). *Manuela de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 105-142.
- Gairín, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitat, capítulo 2.
- Gairín, J. (2010a). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (Ed.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, págs. 21-48.
- Gairín, J. (2011b). Innovación y mejora curricular. En Delgado, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitat, capítulo 16.
- Gairín, J. (2014): Cambio y mejora en los centros educativos. En Cantón, I. y Pino, M. (2013) (Coord.). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza.
- Gairín, J. y Castro, D. (2011) (Ed.). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. y Darder, P. (2000). De la realidad y utopías. En *Pedagogías del siglo XX*. Praxis, Barcelona, págs 155-159.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En *Enseñanza*, 26, págs 187-206.
- Gairín, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad. Santiago de Chile: Santillana. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar.

- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. En *Monográficos Escuela*, 18, 10.
- González, P. y Retamal, S. (2010). El cambio en los centros educativos. En Gairín, y Castro, D. (Ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Chile: FIDECAP, págs. 103-113.
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 23, (3), págs 287-304.
- Marcelo, C. y Otros (2008). *Estudio sobre la situación de la innovación educativa en España*. Madrid: CIDE (en prensa).
- Miranda, E (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, págs 1-1.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, págs 583-597.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Soler, M. (2011). Los resultados escolares y la influencia del currículo. En Badía, P. y Vieites, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Wolters Kluwer, 75-88.

VII. EL MANUAL ACCEDES Y LA METODOLOGÍA APRA PARA IMPULSAR UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS

Joaquín Gairín

Diego Castro

David Rodríguez-Gómez²⁷

U. Autònoma de Barcelona, España

27. Con la colaboración de Rosa Tafur Puente, Guadalupe Suárez y Patricio Nakamura, autoras del Proyecto provisional de atención a grupos vulnerables en la Pontificia Universidad Católica del Perú (anexo 7).

El Proyecto ACCEDES ha desarrollado un Manual de trabajo que orienta la identificación de colectivos vulnerables en las universidades y la intervención sobre los mismos, con la finalidad de promover su permanencia en la universidad y su mayor éxito académico. Documentación anterior (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012: cap. 5; Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez y Castro, 2014: opúsculo 1) han presentado algunos antecedentes y clarificado terminología, sirviendo de antecedentes a la síntesis actual.

El capítulo presenta los componentes principales del Modelo, con un ejemplo real de planificación operativa. Se completa con los capítulos 9 y 10 posteriores centrados en las estrategias de intervención.

1. EL MANUAL ACCEDES

El Manual, explicitación operativa del Modelo ACCEDES desarrollado en el marco del proyecto del mismo nombre (ver Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012), delimita la filosofía de intervención, propone una metodología de trabajo y proporciona elementos para apoyar las prácticas institucionales inclusivas. La gráfica 1 sintetiza su contenido fundamental y el cuadro 1 recoge los elementos estructurales acordados en la reunión del Proyecto realizada en Rennes (Francia) los días 10 a 12 de junio de 2013.



Gráfica 1: El Manual ACCEDES

Estructura	Contenido indicativo
¿Por qué un manual?	Recoge lo substancial de una temática. Es completo en sí mismo.
¿Qué lo caracteriza?	Combina fundamentación + elementos de acción. Guía / no prescriptivo. Pretende acompañar, orientar. Útil, funcional, consulta ágil y rápida. Sistematiza, ordena, facilitada.
¿Para qué?	Objetivo: informativo / formativo. Sensibilizar a cuadros directivos y comunidad universitaria. Poder cambiar nuestra realidad inmediata.
¿Por qué?	No hay otro igual → es insuficiente lo que existe. Responde problemas e inquietudes concretas. “Para mañana es tarde” → Para algunos es irreversible.
¿A quién se dirige? ¿Quién lo puede utilizar? Directamente	Responsables políticos institucionales (nivel universidad, facultad, titulación).
Indirectamente	Otros responsables políticos externos: gestores del sistema, gobierno local, etc. Responsables de la gestión universitaria. Dirigentes de colectivos universitarios. Expertos / Interesados en inclusión (ej. profesorado y alumnado en formación especializada).

Estructura	Contenido indicativo
¿A quién busca beneficiar? Directamente	Grupos Vulnerables: <ul style="list-style-type: none"> • Delimitar: ¿qué son, qué no son?. • Responder: ¿por qué a ellos? ; ¿relacionar equidad, diferencia, discriminación, exclusión... con la filosofía ACCEDES? Institución
Indirectamente	Sociedad → Familia, entorno, territorio...
¿Principios que orientan la intervención?	Referencia a: <ul style="list-style-type: none"> • Tendencias, informes, acuerdos, declaraciones... • Educación y sociedad. • Importancia de contextualizar la intervención.
¿Propuestas de intervención?	Se trata inicialmente de clarificar el sentido de planificar (concepto, tipos, características,...) y desarrollar aspectos referidos a: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar colectivos vulnerables. • Elaborar planes de intervención. • Proporcionar estrategias para la intervención.
¿Evaluación de la intervención?	Particularmente, los procesos y efectos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • Sostenibilidad. • Eficacia / eficiencia. • Impacto. • Redes como estrategia de mejora permanente.

Cuadro 1: Cuestiones y contenidos del Manual ACCEDES

La *Filosofía* hace referencia a los tópicos que recoge la gráfica 1, que concretan en forma de principios los aspectos que se consideran más significativos para la intervención con colectivos vulnerables. Los principios considerados surgen tanto de las experiencias propias de las universidades que han promovido el modelo como de la revisión realizada sobre la temática.

En particular, se han considerado especialmente las referencias a: las relaciones entre universidad, sociedad democrática y justicia social; la promoción y desarrollo de sociedades y organizaciones inclusivas; la concreción del derecho a la educación; y, sobre todo, las tendencias internacionales (declaraciones, acuerdos, informes) que al respecto existen. También, se ha dado importancia a la contextualización de la propuesta e implicación de los afectados en su desarrollo y al trabajo colaborativo entre instituciones que permite intercambiar aprendizajes y generar nuevo conocimiento sobre la temática. Los capítulos I, II y IV desarrollan de manera amplia muchas de las ideas que comentamos

La metodología APRA, que se comenta en el siguiente apartado, sistematiza una propuesta de intervención que considera los elementos fundamentales que apoyan los procesos sistemáticos de cambio y mejora institucional. Estos procesos se apoyan en estrategias de intervención definidas y seleccionadas en función de su pertinencia y significatividad al contexto de intervención, que también son presentadas en capítulos posteriores.

2. LA METODOLOGÍA APRA. EL PLAN GENERAL DE INTERVENCIÓN

El esquema operativo para la planificación estratégica de las universidades que se presenta y que identificamos como Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) recoge de una manera operativa (aunque no cerrada y excluyente de otros contenidos posibles) la secuencia a desarrollar en el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del Acceso, el Progreso y el Egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas.

La propuesta sigue el esquema presentado en el cuadro 2, que contextualiza el esquema general presentado en el apartado VI-2.3 de este mismo libro e intenta responder a preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica (por ejemplo: ¿De dónde partimos?, ¿Dónde estamos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo lo conseguiremos? y ¿Cómo sabremos que lo hemos conseguido?. Su consideración es imprescindible para la concreción por parte de las distintas universidades de los planes de intervención que realicen para atender a los colectivos vulnerables. La referencia a un mismo esquema general de trabajo permite validar su utilidad y sentido para los distintos contextos; asimismo, avala la intervención al basarse en los aprendizajes que hemos acumulado sobre desarrollo organizacional.

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
A. FASE PREVIA “Crear condiciones”	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	Identificar la finalidad última de la creación de un plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios: cambio de valores, mejora del capital humano, contribuir a la justicia social... Considerar las condiciones del contexto externo (autonomía administrativa, académica, económica) e interno (cultura y clima de la institución, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo rectoral, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas).

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
A. FASE PREVIA “Crear condiciones”	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	<p>Identificar y diagnosticar los colectivos vulnerables en la universidad o susceptibles de incorporarse a la misma.</p> <p>Revisar las políticas externas e internas existentes, sobre acceso, permanencia o egreso de colectivos vulnerables u otras que les afecten.</p> <p>Delimitar el rol y soportes del contexto externo e interno.</p> <p>Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de crear un plan de mejora del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la universidad.</p> <p>.....</p>
	DETECCIÓN DE NECESIDADES	<p>Delimitar las necesidades concretas de los distintos colectivos vulnerables que se desean atender.</p> <p>Categorizar y priorización las necesidades detectadas de acuerdo a criterios (incidencia en el contexto, pertinencia, urgencia de la intervención, viabilidad de las propuestas,).</p> <p>.....</p>
	DETECCIÓN DE OBSTACULOS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PLAN PARA LA MEJORA	<p>Grado de motivación del personal.</p> <p>Grado de integración de las relaciones entre diferentes colectivos.</p> <p>Dinámica grupal del trabajo dentro de la institución y entre quienes deben desarrollar la propuesta.</p> <p>Capacidad de la organización y personas para acomodarse a nuevas situaciones.</p> <p>Nivel de sintonía para crear, compartir y trabajar con visiones compartidas.</p> <p>Existencia de líderes con capacidad de dinamización del cambio</p> <p>Implicación y soporte a iniciativas nuevas.</p> <p>.....</p>
	IDENTIFICACIÓN DE TEMÁTICAS SUSCEPTIBLES DE ABORDAR	<p>Grado de eficiencia de los procesos existentes.</p> <p>Nuevos retos y demandas a satisfacer.</p> <p>Naturaleza de los contenidos a mejorar: estructurales, ámbito académico, ámbito de gestión, etc.</p> <p>.....</p>

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
B. PLANIFICACIÓN “Diseñar”	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DEL PLAN DE MEJORA	Clarificación y formulación precisa de las necesidades a abordar (también se pueden considerar los problemas y disfunciones vinculados y susceptibles de mejora o las temáticas vinculadas seleccionadas para la intervención). Concreción de metas (finalidades) y objetivos. Clarificación terminológica de los conceptos vinculados a las metas y finalidades concretadas.
	SISTEMATIZACIÓN DE ACTUACIONES GENERALES y ESPECÍFICAS	Organización de las líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuación: acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos,...); roles y funciones de los implicados y responsables de coordinación; recursos asignados; tiempos establecidos (cronograma); Concreción del proceso de implementación (planificación logística): delimitación del proceso y los mecanismos de participación y control; concreción de las estrategias e instrumentos más adecuados para informar a los protagonistas; delimitación de las necesidades de formación u otras, si las hubiera, para participar activamente en la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios; concreción de los mecanismos para disminuir los inconvenientes al desarrollo del plan y motivar a los participantes (alumnado, profesorado, responsables).
	PROCESO DE EVALUACIÓN	Concreción de los criterios de evaluación. Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes,... Diseño de mecanismos de autorregulación (detección temprana de brechas, líneas rojas a evitar,..) y de retroalimentación. Difusión de los resultados de evaluación en relación al proceso y a los acuerdos tomados. Cronograma del plan de evaluación.

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
C. IMPLEMENTACIÓN – REVISIÓN ESPECÍFICA “Actuar”	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	Información del programa y su desarrollo a los participantes. Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas, equipos específicos, grupos temporales,..... Movilización y gestión de los recursos necesarios. Movilización y gestión de los participantes y otros implicados.
	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.
D. EVALUACIÓN REVISIÓN GLOBAL “Verificar”	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	Interrelación e interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas. Análisis de causas y factores asociados.
	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	Búsqueda de soluciones a las disfunciones/problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.
	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	Confección de un informe evaluativo global en base al Plan del proceso de evaluación y a los mecanismos de seguimiento y revisión puestos en marcha, de acuerdo con los informes parciales que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica realizada. Propuesta operativa de actuaciones para la mejora.
E. INSTITUCIONALIZACIÓN “Incorporar”	INCORPORACIÓN A LA DINÁMICA ORGANIZATIVA DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	Incorporar los nuevos hábitos y estrategias en la actividad habitual de la institución universitaria: concreción de las cuestiones de filosofía, organización y gestión a incorporar; identificación de mecanismos de incorporación: proyecto institucional, plan estratégico, reglamento normativo, protocolos de actuación,...

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
E. INSTITUCIONALIZACIÓN “Incorporar”	INCORPORACIÓN A LA DINÁMICA ORGANIZATIVA DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	identificación de responsables de la institucionalización; Mecanismos para información periódica del proceso de normalización iniciado.
	INCORPORACIÓN EN LA CULTURA	Incorporación de nuevos símbolos, valores y comportamientos a la actividad institucional. Referencia a los mismos en los programas y desarrollos institucionales
	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	Establecimiento de mecanismos de apoyo al mantenimiento y desarrollo de acciones.. Verificación de que la mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.
F. DIFUSIÓN “Compartir”	EXTERNALIZACIÓN PARA FORTALECER INTERNAMENTE Y DESARROLLAR EL CONTEXTO	Elaboración de estrategias de difusión de la experiencia. Motivación a los participantes a explicar la experiencia. Participación y promoción de la temática a través de redes internas y externas. Compromiso institucional para incidir en las políticas educativas sobre la temática.

Cuadro 2: Esquema operativo para la planificación estratégica en la Metodología APRA

El esquema operativo presentado en el cuadro 2 concreta un marco conceptual y proporciona una secuencia de las tareas que hay que desarrollar a la hora de planificar un proceso de cambio. Es indudable que estas tareas las ha de concretar cada institución en un plan de intervención, que, además, puede acompañarlas de otras acciones (informativas, de formación, de creación de responsables o comisiones de apoyo...) que puedan ayudar a garantizar su éxito.

La realización de tareas previas es fundamental para los propósitos de cambio que se pretenden. Al respecto, llamamos la atención sobre la importancia de tener un conocimiento exhaustivo de los colectivos vulnerables que tiene la universidad o que quiere incorporar, la concreción de las necesidades que tienen, la detección para su consideración de los posibles obstáculos que la intervención ha de soslayar y la priorización que se haga de las actuaciones.

El proceso de concreción del plan implica, como mínimo: formular el objetivo general y los objetivos operativos (metas a conseguir); identificar las actuaciones a

realizar; distribución y reparto de responsabilidades; concreción de recursos necesarios; concreción de los mecanismos de evaluación; asignación de plazos y tiempos.

La planificación será útil en la medida en que dé respuesta a necesidades existentes. Desde este punto de vista, insistimos en que es importante identificar los colectivos vulnerables existentes en la universidad y priorizar, en función de las posibilidades de intervención que se tengan, los que deban tener un plan específico de intervención. La focalización en determinados colectivos busca posibilitar una profundización en las actuaciones (evitando la habitual aplicación de medidas genéricas de efectos discutibles) y, en consecuencia, más afectividad de los cambios.

Algunos comentarios complementarios de acuerdo a los momentos de intervención generales se especifican a continuación.

2.1. Fase previa (“Crear condiciones”)

Toda intervención organizativa requiere de un diagnóstico previo que, entre otras cuestiones, oriente la acción, facilite la toma de decisiones y permita una utilización óptima de los recursos. Al respecto, existen algunas cuestiones básicas a las que necesariamente debemos responder en el marco institucional propio:

- A. ¿Qué condiciones del contexto general y específico deben preverse?
- B. ¿Qué condicionantes institucionales generales y específicas existen?
- C. ¿Con quién hay que contactar previamente?
- D. ¿Se debe contextualizar el Instrumento de diagnóstico ACCEDDES y en qué aspectos?
- E. ¿Qué datos se requieren y explotan?
- F. ¿Cómo se seleccionan y priorizan los colectivos?

A. Sobre las condiciones del contexto general y específico que deben preverse.

Existen, entre otros, dos elementos básicos a tomar en cuenta previamente al diseño y desarrollo del diagnóstico institucional:

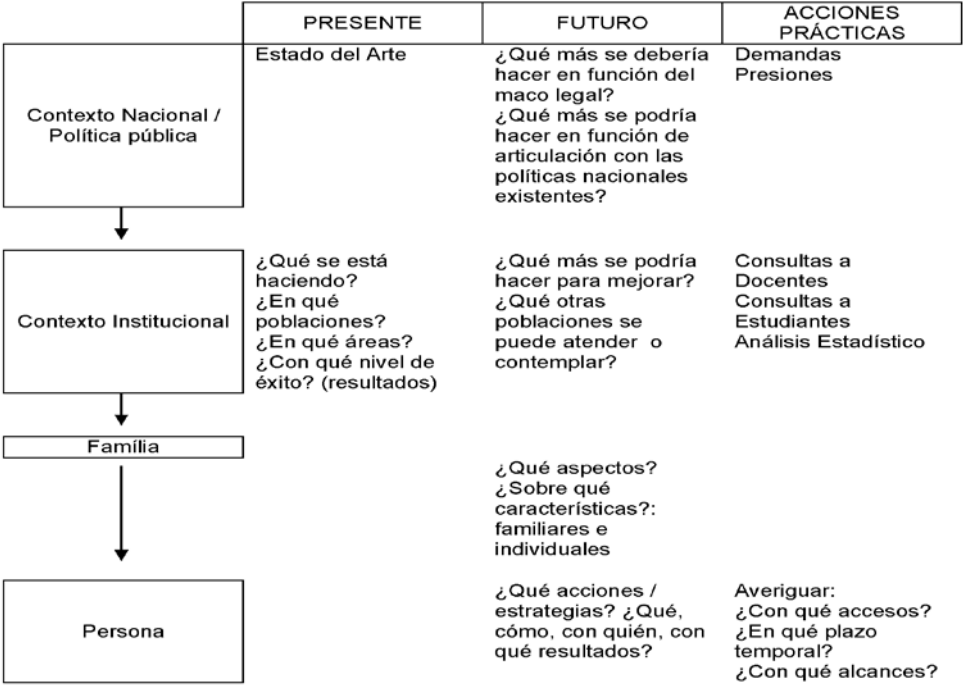
- El marco legislativo y de políticas públicas en educación superior. Deben revisarse las políticas orientadas a la mejora de la inclusión en educación, así como aquellas que puedan funcionar como obstaculizadores, tanto para las acciones que el proyecto pretende como para los colectivos vulnerables en general.

- Diagnóstico previo. Debe comprobarse la existencia o inexistencia de diagnósticos institucionales previos. El objetivo es capitalizar los datos existentes y evitar superposición de estrategias.

B. Sobre los condicionantes institucionales generales y específicos.

En este apartado se identifican puntos esenciales que corresponden a las universidades como instituciones de educación superior.

- Condicionantes referidos a la visión y misión institucional. Resulta esencial identificar el posicionamiento institucional sobre la atención de colectivos vulnerables, que permita el desarrollo de estrategias coherentes con la estrategia organizativa más idónea. La Gráfica 2 muestra en un diagrama un ejemplo de una posible propuesta para la identificación de estos condicionantes.



Gráfica 2: Dimensiones vinculadas a la visión y misión institucional (un ejemplo).

- Condicionantes referidos a la organización institucional. La delimitación de este tipo de condicionantes implica:
 - (a) considerar el grado de autonomía institucional para incidir en políticas de educación superior;

- (b) conocer el organigrama, estructura institucional y dependencias encargadas de recopilación de la información sobre estudiantes en situación de vulnerabilidad y ejecución de políticas destinadas a estos colectivos;
- (c) disponer de datos relativos a tasas de ingreso y egreso de estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables.
- Condicionantes referidos a las iniciativas y estrategias para la atención de colectivos vulnerables y de atención a la diversidad. En este caso se deberá:
 - (a) reconocer y describir aquellas acciones que ya se están desarrollando al interior de la propia institución (en definitiva, cultura institucional instalada, que deja claro lo que nos excluye o no);
 - (b) reconocer, caracterizar y analizar los procedimientos metodológicos existentes para la identificación y priorización de colectivos vulnerables y sus puntos coincidentes con el instrumento ACCEDDES;
 - (c) analizar la sostenibilidad y viabilidad de las futuras iniciativas que se promuevan.
- Condicionantes referidos a los actores institucionales. Resulta fundamental que los diferentes actores implicados o susceptibles de implicarse en el proyecto dispongan de la actitud adecuada para garantizar el éxito del mismo. Entre otras cuestiones, durante el diagnóstico, se deberá:
 - (a) identificar los responsables de la universidad (cadena de mando) con capacidad de decisión que puedan facilitar y apoyar el proceso (en la recopilación de información, disponibilidad y uso de recursos, entre otros);
 - (b) atender al conocimiento y las demandas que manifiesten los profesores en términos de sensibilización en relación con la problemática.

C. Sobre los contactos necesarios previos.

Tal y como ya se ha comentado en el apartado anterior, resulta fundamental contar con el apoyo y compromiso de los diferentes actores institucionales. Debe promoverse un consenso institucional que facilite el posterior diseño y desarrollo de acciones encaminadas a la mejora del acceso, la permanencia y el egreso de los colectivos vulnerables en nuestra universidad.

Al respecto, debe partirse de lo existente, pero no hay que excluir incorporar compromisos en relación a lo que no se hace y se debería de hacer. Sobre todo, será importante analizar los niveles de participación de los grupos profesionales que, habitualmente, intervienen en el contexto universitario (por ejemplo, docentes, alum-

nado, personal de administración y servicios, etc. tanto individualmente como a través de sus asociaciones).

D. Sobre la utilización del instrumento de diagnóstico ACCEDES.

El instrumento para la priorización de colectivos vulnerables desarrollado en el marco del modelo ACCEDES y presentado en el apartado siguiente es un instrumento flexible, cuyos ítems pueden seleccionarse en función de cada realidad institucional. El instrumento contribuye así a visibilizar los retos y desafíos que supone la inclusión de colectivos vulnerables en cada una de las instituciones que los aplican. Es esta contextualización la que debe de justificar de manera precisa los datos que se requieren y las prioridades que se adoptan a la hora de incidir más en unos u otros colectivos.

El diagnóstico institucional también se podría hacer a partir de cuestionarios y entrevistas previas (el anexo 1 recoge dos propuestas). También, puede completarse con otros informes internacionales o contextuales sobre los colectivos a atender. En cualquier caso, se trata de delimitar las actuaciones que se consideran válidas y factibles para conseguir una respuesta positiva a los problemas de inclusión que presentan los colectivos vulnerables.

2.2. Planificación (“Diseñar”)

A partir del diagnóstico realizado en cada institución²⁸ y de otros referentes²⁹ deben identificarse un conjunto de acciones básicas que promuevan la mejora del acceso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables en nuestras instituciones. El anexo 2 vinculado muestran, como ayuda, una propuesta para la organización de dichas acciones/estrategias. De todas formas, el diseño de un plan implica, como mínimo:

- Formular el objetivo general y los objetivos operativos (metas a conseguir)
- Identificar las actuaciones a realizar.
- Distribución y reparto de responsabilidades.

28. Pueden verse diagnósticos institucionales de las universidades participantes en el Proyecto ACCEDES en: <http://projectes.uab.cat/accedes/content/documentos-accedes>

29. Por ejemplo, el repositorio de buenas prácticas del Proyecto ACCEDES, en <http://projectes.uab.cat/accedes/buenas-practicas>

- Concreción de recursos necesarios.
- Concreción de los mecanismos de evaluación.
- Asignación de plazos y tiempos.

En cualquier caso, al margen de las estrategias concretas, debe considerarse lo siguiente:

- Necesidad de adecuar las acciones y estrategias que se incluyan en la planificación a la singularidad de cada contexto y teniendo en cuenta el nivel institucional desarrollado.
- Importancia de la sensibilización, convocatoria y difusión sobre los aspectos que pretende el proyecto y que se abordarán después de la planificación.
- Contar con una planificación flexible y cíclica, que permita ajustarla e incorporar retroalimentación con los efectos y resultados de las fases anteriores.
- Incorporar metas de proceso.
- Considerar las fases de transición.
- Entender que las diferentes actuaciones se relacionan entre sí; también que las ayudas deberían de ser integrales (por ejemplo, comida, transporte y tasas de matrícula) y tener en cuenta y de manera diferenciada la situación personal-social y la carrera considerada.

2.3. Implementación (“Actuar”)

Durante el proceso de implementación del plan, no sólo deben existir acciones de seguimiento, monitoreo y/o control, sino que, adicionalmente, deben preverse posibles obstáculos y alternativas de intervención que nos ayuden a superarlos. El anexo 3 muestra algunos de los aspectos que deben considerarse durante la fase de implementación y que hacen referencia a posibles acciones preventivas que se deberían considerar en función de las resistencias detectadas.

2.4. Evaluación (“Verificar”)

Cualquier intervención requiere de criterios y mecanismos de evaluación. El plan establecido debería permitirnos desarrollar el seguimiento/monitoreo de las actuaciones realizadas con efectos autorreguladores, así como una evaluación de los re-

sultados e impacto de las estrategias que se están desarrollando para la mejora del Acceso, Progreso y Egreso de los estudiantes universitarios.

El sentido fundamental del proceso de evaluación es aportar elementos, antecedentes directos e indirectos que permitan tomar las decisiones necesarias y oportunas a la institución y sus diferentes dependencias. Estas decisiones tienen por objetivo ‘corregir el rumbo’, esto es, identificar y analizar las brechas entre lo programado y lo realizado conforme las metas de carácter cuantitativo y cualitativo que se hayan trazado (estas metas deben estar fundamentadas y ser relevantes).

El cuadro 3 recoge los aspectos generales a tener en cuenta por cada uno de los criterios (interrogantes) que componen el plan básico de evaluación. Se entiende que las definiciones concretas dependerán de los objetivos de la institución y de los colectivos vulnerables que se tomen como prioritarios para la acción institucional.

¿QUÉ?	¿CÓMO? ¿CON QUÉ?	¿CUÁNDO?	¿PARA QUÉ?	¿QUIÉN?
Agentes/Personas Procesos/Acciones Intra-institucionales (administrativos, académicos, ...) Extra-institucionales Resultados Cuantitativos y/o Cualitativos relacionados con (i) Permanencia (ii) Resultados Académicos (iii) Inserción laboral (colectivos) Recursos Infraestructura Medios de comunicación	Enfoque comprehensivo de evaluación Dos niveles (de acuerdo con niveles de implicación): - Simple , cuestiones concretas y específicas - Complejas , cuestiones de mayor profundidad tomando en cuenta la realidad de cada una de las instituciones (posibilidades y condiciones)	Momentos: durante el inicio, desarrollo, cierre. Calendario académico: se ajustará a la estructura y dinámica temporal propia de la institución.	Finalidad: (i) Verificar si las actuaciones / acciones / resultados se ajustan a las orientaciones del modelo y sus expectativas. (ii) Detectar debilidades y fortalezas orientada a la toma de decisiones.	Agentes: Intra-institucionales Extra-institucionales

Cuadro 3: Propuesta de evaluación.

Es evidente que los aspectos considerados son los mínimos pudiendo señalar otros:

- Podemos plantearnos no sólo el objeto de evaluación (¿qué?) sino también la finalidad de las misma (¿para qué?), considerando o no algunos de los diferentes niveles de profundidad posibles que puede adoptar (evaluación inicial, de procesos, de resultados, de transferencia o de impacto, por ejemplo).
- También podemos establecer referencias a la utilización ética de la evaluación y de los procesos que la acompañan: compromisos éticos en la recogida de datos, en su interpretación o en relación a los destinatarios de la misma, por ejemplo.

A modo de ejemplo, el anexo 4 desarrolla el esquema básico que se podría considerar en relación a los grupos vulnerables.

2.5. Institucionalización (“Incorporar”)

Finalmente, deben diseñarse acciones que faciliten la institucionalización y difusión de las estrategias que se están desarrollando. El proceso de institucionalización debe ser ágil y funcional (contribuyendo al logro de los objetivos y metas y consumiendo en esa operación la menor cantidad posible de recursos) e incorporar los procesos de innovación que garanticen su éxito.

Las acciones que se diseñen y desarrollen en el marco de la institucionalización deben constituir oportunidades relevantes que:

- difundan los aspectos más importantes de los cambios realizados;
- transformen la actitud pasiva de las instituciones por una proactiva;
- generen alianzas entre actores internos y externos;
- aumenten los conocimientos sobre la problemática central;
- posicionen con nuevos roles a actores clave como los proveedores, los estudiantes, etc.; y
- aseguren la sostenibilidad y sustentabilidad política, económica y medio ambiental de los cambios realizados.

Entre otras cuestiones, se pueden idear aspectos vinculados a:

a) Estrategias de institucionalización.

- Reforzar la sensibilización y el desarrollo de una cultura favorable a la inclusión.
- Realizar actividades de sensibilización, abriendo espacios de participación e involucramiento.
- Desarrollar estrategias de comunicación, socialización y capacitación efectivas.
- Desarrollar estrategias de clarificación: análisis y resolución de situaciones nuevas en un entorno que las ejecuta recientemente.
- Generación de nuevos componentes en el organigrama institucional, que aborden y se responsabilicen de la ejecución.
- Producción de documentos, normativas y manuales, que orienten la acción y se incorporen a los planteamientos institucionales.
- Creación de repositorios y bancos de experiencias.
- Desarrollo de laboratorios de ideas: “incubadora de ideas”.
- Establecer unidades y servicios que garanticen la atención a colectivos vulnerables.

b) Red de apoyo interno (institucional).

La construcción de esta red interna implica instalar procesos formales de capacitación, apoyo entre pares y formación de grupos de análisis de casos, entre otros. Asimismo, considera toda instancia que proporcione soporte a las transformaciones y entienda que la institucionalización es un proceso compartido. Supone:

- Identificar agentes y grupos claves, tanto a nivel formal e informal, dentro de la institución (ej., organizaciones docentes y estudiantiles de la institución). Y en base a esto:
 - Diseñar el mapa relacional que incluya a los agentes y grupos clave, que realizan procesos de sensibilización a los actores involucrados.
 - Describir sus competencias y ámbitos de acción.
 - Clarificar las responsabilidades, compromisos y expectativas de los implicados.
 - Construir consensos, acuerdos y apoyos para la ejecución de programas y acciones relacionadas.
 - Instalación de los procesos, incluyendo capacitación de los actores, apoyo a situaciones específicas, resolución de nudos críticos y construcción de una cultura institucional coherente.
- Creación de una comisión evaluadora que integre el Modelo ACCEDES y trabaje estrechamente vinculada a las coordinaciones ya existentes dentro de la institución, para proveerse de datos y hacer las modificaciones necesarias a las adecuaciones sugeridas después de la aplicación de los instrumentos sugeridos en el Modelo.

2.6. Difusión (“Compartir”)

Directamente vinculada a la fase anterior, deben considerarse, en este momento, acciones como las siguientes:

a) Diseminación de los resultados.

- A partir de informes y relatorías de los resultados comparativos tanto del diagnóstico como de la evaluación, para la toma de decisiones.
- Difusión y divulgación a través de las páginas webs, medios electrónicos e impresos.

b) Red de apoyo externo (interinstitucional).

- Identificar agentes “multiplicadores”.
- Establecer vinculación con los egresados y graduados, para evaluar lo realizado, conocer las nuevas brechas, identificar demandas tempranamente y corregir la formación inicial y avanzada. La propuesta podría funcionar como estrategia para reducir el abandono durante la trayectoria universitaria y aumentar la empleabilidad de los graduados.
- Identificar otras instituciones, organismos públicos y privados que trabajan sobre los mismos temas que se plantean en el proyecto ACCEDES a fin de generar espacios de acompañamiento y apoyo.
- Coordinar acciones con todos los sectores de la comunidad (referentes familiares, sector de servicios, entre otros).

Un aplicación de todo el Modelo puede verse en la aportación realizada a ACCEDES por la Pontificia Universidad Católica del Perú, que se presenta de manera sintética por Rosa Tafur Puente, Guadalupe Suárez y Patricia Nakamura en el anexo 7.

3. LA METODOLOGÍA APRA. EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

La compilación realizada por Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro (2012)³⁰ dedica el capítulo V a presentar un instrumento para el diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad, que también se presenta desarrollado en el siguiente apartado.

El Instrumento APRA contempla cuatro dimensiones: la familiar, la personal, la institucional y la de políticas públicas de educación. Cada una de las dimensiones se describe a partir de diferentes factores, a los que se asocia los indicadores pertinentes referidos a los momentos: ingreso a la educación superior, el desarrollo de los estudios y la transición hacia el mercado laboral. La justificación y descripción de estos elementos puede verse en el texto citado y el cuadro 4 presenta, como ejemplo, los factores e indicadores considerados en la dimensión institucional.

30. Accesible en http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf

DIMEN- SION 4 INSTITU- CIÓN	Factor 4.1: Instalaciones Indicadores	Factor 4.2: Proyecto educativo Indicadores	Factor 4.3: Transición Indicadores	Factor 4.4: Financiación Indicadores	Factor 4.5: Personal Indicadores
Ingreso	4.1.1 Instalada en una zona de riesgo. 4.1.2 Sedes: centralizada o territorializada. 4.1.3 Rural / Urbana. 4.1.4 Barreras arquitectónicas y accesibilidad. 4.1.5 Residencia de estudiantes.	4.2.1 Modalidades: presencial, semipresencial, a distancia. 4.2.2 Flexibilidad: horarios. 4.2.3 Planes para necesidades educativas especiales. 4.2.4 Diseño del plan de estudios: carga crediticia, rigidez / optatividad, incompatibilidades. 4.2.5 Acciones comunicacionales de sensibilización. 4.2.6 Estructuras y servicios.	4.3.1 Planes en los que participan estudiantes de últimos cursos de enseñanza media, guiados por académicos. 4.3.2 Programas de tutorización y acompañamiento inicial. Tutorías. 4.3.3 Acciones propedéuticas. 4.3.4 Existen programas de captación de alumnado. 4.3.5 Programas especiales de atención al estudiante novel.	4.4.1 Recibe fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.2 Destina fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.3 Ofrece becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles). 4.4.4 Convenios para recibir estudiantes becados por organizaciones externas.	4.5.1 Capacitación, apoyo o asesoramiento al profesorado para el trabajo con colectivos vulnerables. 4.5.2 Valoración de experiencias previas con colectivos vulnerables en la selección. 4.5.3 Cantidad de alumnos por docente. 4.5.4 Cantidad de alumnos por personal administrativo.
Progreso	4.1.6 Empeoramiento de los riesgos.	4.2.7 Cambios en la oferta de modalidades. 4.2.8 Cambios en horarios. 4.2.9 Cambios en el diseño del plan de estudios. 4.2.10 Empeoramiento en las estructuras y servicios.	4.3.6 Planes específicos para alumnos vulnerables. 4.3.7 Programas de tutorías. 4.3.8 Existen programas con actividades de refuerzo y compensación.	4.4.5 Carencia de fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.6 Carencia de fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.7 Carencia de becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles).	4.5.5 Cantidad de alumnos por docente. 4.5.6 Cantidad de alumnos por personal administrativo.
Egreso	4.1.7 Zonas sin posibilidad de generar oportunidades sociales, laborales, etc.	4.2.11 Carencia de servicios de empleabilidad. 4.2.12 Programas Universidad y empresa. 4.2.13 Coherencia plan de estudios y las demandas laborales.	4.3.9 Hay acciones para que el profesorado ayude y guíe en la inserción laboral.	4.4.8 Coste de los trámites de graduación.	4.5.7 Capacitación y asesoramiento del personal para la inserción del alumnado en el ámbito profesional.

Cuadro 4: Factores e indicadores de la dimensión institucional

Una vez identificadas las dimensiones, los factores e indicadores, se pueden diseñar diferentes modalidades de instrumentos. El más sencillo, a la par que efectivo, podría ser la lista de verificación (o control), ya que permite una sencilla aplicación y un análisis de explotación de resultados. El anexo 5 presenta **La lista de verificación APRA** con los indicadores reconocidos y más frecuentes que se asociación a la vulnerabilidad.

El análisis a realizar podría ser cuantitativo, cualitativo o mixto. Por una parte, la presencia de más indicadores referidos a un mismo colectivo indicaría una mayor vulnerabilidad; por otra parte, se pueden realizar análisis más cualitativos que consideren la importancia mayor que se quiere dar a unos factores e indicadores sobre otros: La combinación de ambos análisis podría permitir, por otra parte, ajustar las valoraciones y los comentarios que se pudieran hacer.

Los diferentes indicadores podrían servir también para realizar un cuestionario de valoración que considerara las distintas alternativas que se pueden presentar en la realidad universitaria. El anexo 6 presenta la concreción del **Cuestionario APRA**³¹ para el diagnóstico institucional de colectivos vulnerables en la universidad: Se trata de un cuestionario genérico que permite la incorporación de nuevos indicadores en función de la realidad contextual donde nos situemos.

Se trata, en este caso, de que las instituciones (personas encuestadas que, por su posición o vinculación la universidad, pueden aportar valoraciones fundamentadas) seleccionen las opciones más cercanas a su realidad. Los colectivos más vulnerables para una universidad serían aquellos que tienen más características de vulnerabilidad y sitúan mayoritariamente su perfil en la parte más oscura del gráfico. La gráfica 3 presenta, al respecto, dos posibles situaciones, donde A representaría una situación de mayor vulnerabilidad, por tener una mayor presencia de rasgos de vulnerabilidad

31. El encuentro realizado en la Università degli Studi di Bergamo (Italia), del 12 al 14 de septiembre de 2012, sirvió para avanzar en la concreción del modelo de cuestionario que habría de servir a las instituciones participantes en ACCEDES para realizar una primera identificación de sus colectivos vulnerables.

COLECTIVO VULNERABLE 'A'					COLECTIVO VULNERABLE 'B'				
ÁMBITOS	NIVEL DE VULNERABILIDAD				ÁMBITOS	NIVEL DE VULNERABILIDAD			
	+			-		+			-
Características personales	X				Características personales				X
Historial educativo		X			Historial educativo				X
Condiciones laborales	X				Condiciones laborales		X		
Apoyo institucional	X				Apoyo institucional		X		
.....								
.....								

Gráfica 3: Posibles perfiles de colectivos vulnerables.

Las experiencias previas en la aplicación del Cuestionario APRA sugieren algunas consideraciones que pueden mejorar su utilización:

- Univocidad*, aunque existe cierto acuerdo sobre el significado de los términos centrales utilizados en la matriz de dimensiones e indicadores, deben realizarse adaptaciones contextuales que incrementen su univocidad.
- Aplicar el cuestionario adaptativamente*, aplicarlo por partes, para facilitar la gestión, el vaciado y la interpretación de datos.
- Utilizar esta la *matriz de ámbitos e indicadores (anexo 7) como instrumento de trabajo*, más que como instrumento de recogida de información.
- Dividir la matriz en secciones* según los actores que deberán responderla (funcionarios, profesores o estudiantes).

Adicionalmente, este instrumento puede complementarse con la información que puedan proporcionar encuestas y entrevistas como las ya presentadas en el anexo 1.

Concretar y completar el instrumento a utilizar en la detección y análisis de colectivos vulnerables mediante instrumentos como los mencionados trata superar aproximaciones basadas en la mera experiencia o en la intuición, proporcionando elementos de racionalidad al análisis.

Siendo conscientes de que la vulnerabilidad es un factor contextual, resulta importante remarcar la importancia de contextualizar el instrumento que se utilice y de considerar que la información a recoger con los distintos instrumentos que se utilicen debe de ser contrastada a partir, por ejemplo, de algunas las siguientes opciones ya presentadas en su momento (apartado 5.4 del texto citado anteriormente):

- a) Reunión de los responsables académicos de la institución.
- b) Reunión de los responsables académicos de la institución + reunión de responsables de unidades académicas.
- c) Reunión de los responsables académicos de la institución + reunión de responsables de unidades académicas + reuniones con estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables.
- d) Consulta de las bases de datos de las universidades que pueden facilitar información para la identificación de los colectivos: número de estudiantes de cada colectivo, nivel de fracaso, tasas de abandono, etc.
- e) Otras posibilidades que determine cada universidad.

Igualmente, cabe considerar la conveniencia de combinar los diferentes instrumentos que se puedan emplear para así poder triangular la información recogida. De esta manera, podemos, por ejemplo, contrastar los datos generales y más cuantitativos obtenidos a partir de los cuestionarios o las listas de verificación con otros de corte más cualitativo como puedan ser la utilización de grupos focales de discusión o entrevistas.

4. LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS, RESULTADOS Y EFECTOS DEL MODELO ACCEDES Y DE LA METODOLOGÍA APRA

El proceso de evaluación, además de las características generales propias de todo proceso evaluativo, en el caso de los grupos vulnerables debería tener en cuenta los siguientes **atributos**, que actúan como filosofía evaluativa a aplicar:

- a. *Sistematicidad*: las acciones debe estar incorporadas a un conjunto de señales que se aplican con regularidad, y no considerarlas como acciones aisladas;
- b. *Participativa*: debe promover la incorporación de los diversos beneficiarios y de los agentes intervinientes en las distintas fases del proceso;
- c. *Asequible*: debe ser comprensible y posible de realizar sin mayores requerimientos;
- d. *Transparente*: los beneficiarios deben conocer acerca de este proceso con anterioridad a su inicio y deben ser informados al finalizar respecto de los alcances del mismo.
- e. Tomar en cuenta la *viabilidad y pertinencia*.
- f. *Escalable*: la evaluación debe tener diferentes niveles de profundidad.

- g. *Contextualizada*: la intervención debe considerar las características específicas de su entorno.
- h. *Oportuna en el tiempo*.
- i. *Completa*: no sólo busca describir sino también explicar las causas de los hechos y permitir realizar hipótesis sobre la realidad.

La evaluación de programas de intervención como los derivados de aplicar el Modelo ACCEDES tiene como **referentes principales** los aspectos que configuran su naturaleza y las actividades que se desarrollan en el mismo, siendo necesario para su correcta evaluación del uso de indicadores relevantes y significativos. En nuestro caso, será importante considerar:

- Finalidad del Proyecto: mejorar los niveles de acceso, permanencia y egreso de los colectivos vulnerables.
- Modelo de intervención ACCEDES:
 - Filosofía de intervención: planteamientos sobre la vulnerabilidad e inclusión aplicados, coherencias con los marcos universitarios,
 - Metodología APRA: elementos y su aplicación.
 - Estrategias de intervención: utilidad, pertinencia,
 - Utilidad del Manual ACCEDES.
- Resultados y efectos obtenidos:
 - Eficacia y eficiencia de las acciones realizadas.
 - Utilidad de los procesos desarrollados.
 - Impacto y rentabilidad de las acciones concluidas.
 - Diseminación del Proyecto y transformaciones conseguidas.

Si consideramos los **momentos claves** de toma de datos (inicial, proceso y final), la evaluación deberá recoger evidencias de cada uno de ellos (generadas durante el proceso, en relación a él y en previsión de los procesos evaluativos diseñados) y relacionarlos en la memoria final que se pueda hacer.

1. *Evaluación del desarrollo o de Proceso*: La finalidad de esta evaluación es doble. Por una parte, conocer cuál es el proceso de implementación realizado de acuerdo con los supuestos y actuaciones del Programa de intervención realizado, y, por otra, obtener la información necesaria para poder incorporar los cambios garanticen un mejor funcionamiento del mismo.
2. *Evaluación final*, que puede ser de dos tipos, de resultados finales o de resultados parciales, si el programa está compuesto, o no, de objetivos parciales que se van alcanzando durante su desarrollo.

3. *Evaluación de impacto*: que analiza los efectos del Programa sobre las personas, instituciones y contexto educativo.

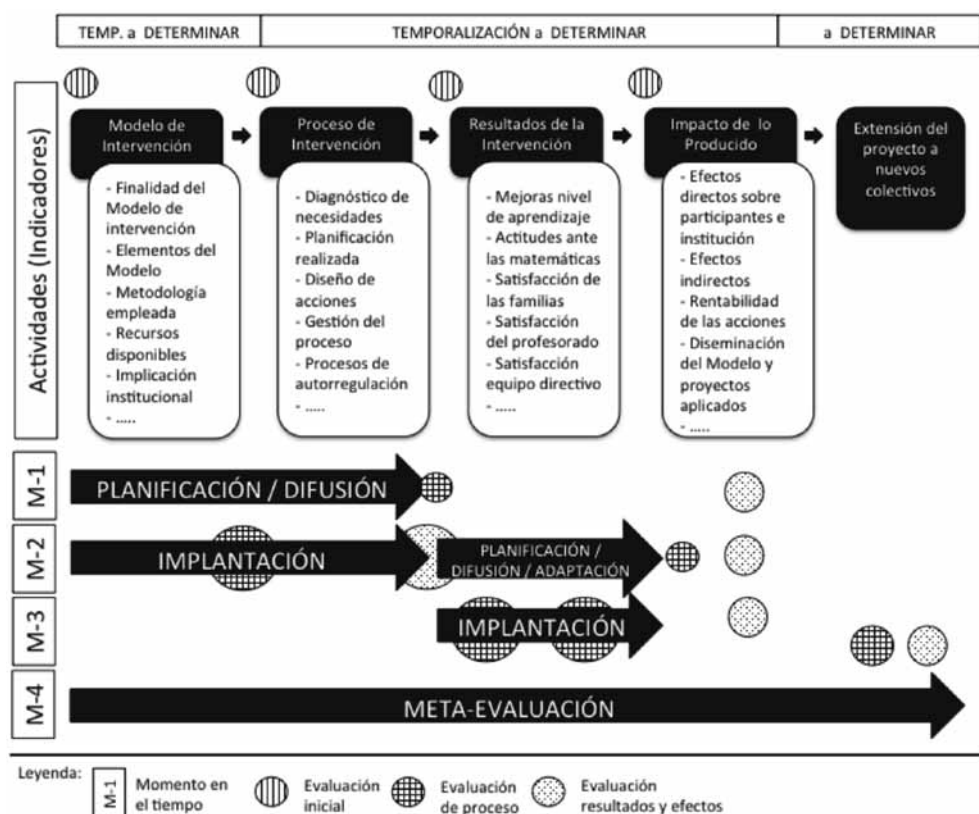
Normalmente, se realizan evaluaciones de proceso, de resultados y de impacto, que posibilitan una evaluación de resultados parciales mientras el programa se va desarrollando, de la misma manera que permite medir una serie de indicadores relacionados con el impacto del programa en la institución y en la comunidad, y de la relación coste / beneficio del mismo. Estas medidas nos han de ayudar a conocer el grado de efectividad, eficacia y eficiencia del programa que se desarrolla.

En la gráfica 4 siguiente se muestra el proceso a seguir en la evaluación, así como algunos de los indicadores que, previamente adaptados al programa concreto que se evalúa permitirán medir las diferentes actividades de evaluación desarrolladas. Se han referenciado ya las variables e indicadores generales, que habrán de concretarse en los procesos iniciales de la evaluación.

Igualmente, se establecerán los indicadores que aseguren la calidad del proceso de evaluación. Con este proceso de metaevaluación se trata de conocer si es necesario modificar algunas de las herramientas, técnicas o indicadores de la evaluación del programa desarrollado, garantizando que ninguno de los indicadores “se pierde” o se mide de forma “sesgada”, así como permitiendo la incorporación de indicadores relevantes no previstos en el momento inicial.

Es indudable que los aspectos más comunes de la evaluación en las instituciones participantes en ACCEDDES serán los referidos al Modelo y a sus resultados, siendo más contextuales los referidos a los procesos y algunas características específicas y contextuales que se hayan incorporado a la propuesta general.







Es evidente que las características diferenciales de las propuestas que contextualizan y aplican el Modelo ACCEDDES o su Metodología APRA modificarán el esquema de referencia citado. De todas formas, se mantendrán unos indicadores comunes sobre la naturaleza del Programa y variables vinculadas con las actividades desarrolladas, que bien pudieran ser los mencionados en el apartado anterior y servir para realizar estudios comparativos y de mejora del Modelo.



Gráfica 4: Esquema de evaluación del Modelo ACCEDES y sus aplicaciones.

Las **estrategias e instrumentos de evaluación** considerarán las fuentes de información y el momento de evaluación. El cuadro 5 sintetiza una aproximación a los instrumentos y los productos, considerando que:

- Es un esquema general que habrá que adaptar o vincular al Programa específico de intervención en cada universidad.
- La temporización queda condicionada a la duración del programa y de las fases de desarrollo que se consideren.
- El modelo de evaluación busca la implicación de los participantes en la actividad mediante actividades como los grupos focales, entrevistas y reuniones generales de valoración.
- Los informes previstos se entregan tanto en las instituciones participantes del Proyecto ACCEDES como en la coordinación del mismo.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN PROCESSUAL	EVALUACIÓN FINAL e IMPACTO
ESTRATEGIAS DE PROCESO	<p>Revisión documentación del Proyecto de intervención.</p> <p>Entrevistas con responsables del Proyecto.</p> <p>Entrevistas con responsables de las instituciones e implicados en su desarrollo.</p> 	<p>Observación del proceso.</p> <p>Análisis de la gestión.</p> <p>Análisis de la documentación generada.</p> <p>Revisión de productos.</p> <p>Recogida de información de los responsables, participantes y usuarios.</p> 	<p>Análisis de la documentación generada.</p> <p>Revisión de productos.</p> <p>Recogida de información de los responsable, participantes y usuarios.</p> <p>Análisis de los efectos internos y externos.</p> 
HERRAMIENTAS	<p>Mapa referencial de fortalezas y debilidades.</p> <p>Resultados de iníciales según indicadores de acceso, progreso y egreso.</p> <p>Información Grupo focal.</p> 	<p>Adaptación del mapa referencial.</p> <p>Encuesta de motivación y satisfacción de beneficiarios, profesionales implicados y directivos.</p> <p>Entrevistes a responsables y participantes.</p> <p>Resultados parciales del proyecto.</p> 	<p>Encuesta de motivación y satisfacción de beneficiarios, profesionales implicados y directivos.</p> <p>Entrevistes a responsables y participantes.</p> <p>Resultados del proyecto.</p> <p>Análisis de impacto.</p> 
PRODUCTOS	<p>INFORME INICIAL</p> <p>Universidad propietaria del proyecto de intervención.</p> <p>Coordinación general de ACCEDES</p>	<p>INFORMES PROCESUALES:</p> <p>Universidad propietaria del proyecto de intervención.</p> <p>Coordinación general de ACCEDES</p>	<p>INFORME RESULTADOS y EFECTOS:</p> <p>Universidad propietaria del proyecto de intervención.</p> <p>Coordinación general de ACCEDES</p> <p>Coordinación Europea de Programas ALFA</p>

Cuadro 5: Estrategias e instrumentos de evaluación

Las actividades de evaluación inicial buscan la delimitación de puntos clave del programa, la concreción de indicadores y la delimitación de los instrumentos adecuados a la evaluación pretendida. La evaluación procesual con sus medidas analiza los comportamientos de los indicadores y trata de identificar disfunciones y proponer medidas de mejora, mientras que la evaluación final y de impacto, además de medir los cambios en los indicadores, valora críticamente la utilidad educativa y social del Proyecto aplicado y del Modelo general que ha servido para concretarlo.

Asimismo, durante el proceso evaluativo es deseable considerar un conjunto de **orientaciones:**

- *Utilizar los criterios del diagnóstico*, considerados en la fase inicial dirigida a conocer la realidad, como referentes para poder analizar los avances y efectos de la intervención.
- *Derivar de las metas cuantitativas y cualitativas indicadores de la misma naturaleza*, relevantes y consistentes, que permitan dar cuenta de éstas y de los procesos seguidos para su consecución. Estos indicadores han de responder a los puntos críticos del proceso, definidos con antelación a partir de la experiencia sistematizada en este campo.
- *Contemplar la flexibilidad instrumental*. El proceso de evaluación requiere de un conjunto de instrumentos (muchos ya disponibles) que pueden ser adaptados y contextualizados según metodologías validadas y que brindan un banco de información sustantivo para el cumplimiento de las diversas tareas consignadas en la metodología.
- *Identificar resultados previstos y no previstos (positivos o negativos)*. Se entiende que el sentido del proceso de evaluación no sólo es identificar las desviaciones respecto de las metas ocurridas durante el proceso, sino, también, poder explicar a qué se deben para que las correcciones sean fundamentadas y no se deban al azar.
- *Valorar el impacto efectivo en términos de acceso, progreso y egreso* (largo plazo: 5 a 10 años), a partir de la construcción de sistemas de datos que permitan dar seguimiento y evaluación.

Finalmente, remarcar que la evaluación de los proyectos que aplican el Modelo ACCEDES y la Metodología APRA habría de servir tanto a las universidades implicadas en su aplicación como a las instancias que han coordinado el Modelo y que pueden, a partir de las indicaciones recibidas, mejorarlo constantemente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (Coord.) (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf

Gairín, J., Castro, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coord.) (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Santiago de Chile: Santillana. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

ANEXO 1: EJEMPLO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

1.1. Guión de entrevista³²

Guión de entrevista sobre acceso, abandono y retención de estudiantes universitarios pertenecientes a grupos vulnerables. Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232)

Entrevistador/a:

Lugar y fecha de la entrevista:

Informante / Cargo:

Años que lleva desempeñando el cargo:

Institución que representa:

Cuestiones relativas a la propia institución

Incorporar a cada pregunta indicativa cuestiones de profundización: ¿puede explicar más, en qué consiste, cómo...?

POLÍTICAS INSTITUCIONALES

1. La universidad tiene identificado a (grupos vulnerables en situación.... poner listado) que forman parte de la institución?
2. ¿Existe alguna política financiera, académica o de bienestar para la atención al grupo vulnerable?. ¿cuál, de qué naturaleza...?
3. ¿En qué consiste y cuáles son los documentos internos que la apoyan (normativas, reglamentos...)?
4. ¿La universidad tiene establecidas alianzas estratégicas de vinculación a favor de los grupos vulnerables y su posterior inserción en el mercado laboral?
5. En caso afirmativo, ¿qué tipo de programas se desarrollan y en qué consisten?

PRÁCTICAS

6. La institución recoge los resultados de la aplicación de los programas?
7. ¿Sistematiza y socializa los resultados y los retroalimenta con fines de mejora?
8. ¿Cómo es la organización para la operatividad de los programas de apoyo a los grupos vulnerables?
9. ¿Cuál es la temporalidad de la ejecución de las acciones de apoyo (permanentes, temporales, iniciales, intermedias, finales)?
10. ¿Existen estrategias de apoyo por parte de los docentes o de los grupos de pares (incorporadas o no a un programa de intervención) que atiendan a los grupos vulnerables? ¿En qué consiste?

32. Elaborado en el encuentro de ACCEDES, Caracas, Junio 2012.

REFERIDAS A LOS ACTORES

11. ¿Existen programas o centros de formación para los docentes sobre la atención a los grupos vulnerables? (¿Cuáles?, ¿Para quiénes?)
12. ¿Existe seguimiento del alumnado durante el desarrollo del programa? ¿Qué mecanismos o estrategias se siguen?
13. ¿Bajo qué criterios se selecciona a los responsables de los programas? ¿Qué formación tienen?
14. ¿Existen resistencias entre el profesorado a la aplicación de los programas? ¿Cómo se resuelven?

EFFECTOS

15. ¿Disponen de información sistematizada sobre el impacto de sus acciones dirigidas a los grupos vulnerables? ¿Qué utilidad tienen sobre los programas? (Nota: diferenciar respecto a instituciones, usuarios..., incluyendo el sentido de pertinencia del programa al mercado laboral)
16. ¿Existen programas de seguimiento de los estudiantes que egresaron de la universidad?

ESTUDIOS/INVESTIGACIONES

17. ¿Existen o han existido grupos o líneas de investigación en relación a los grupos vulnerables? ¿De qué informan? ¿Cómo se financian? ¿Quiénes participan?.....
18. ¿Existen publicaciones relacionadas con los grupos vulnerables? ¿Qué visibilidad o provecho tienen?
19. ¿En qué tipo de departamentos o facultades se focalizan los estudios o investigaciones sobre el tema que nos concierne? ¿Existen estudios interdepartamentales?

1.2. *Guión de entrevista*³³

INGRESO – CARACTERÍSTICAS PERSONALES

1. Género: Masculino Femenino
2. Estado civil
 - a) Soltero
 - b) Casado
 - c) Union libre
 - d) Divorciado
 - e) Viudo

33. Proporcionada por Guadalupe Palmeros (México).

3. Religión:

- a) Católica
- b) Presbiteriana
- c) Evangélico
- d) Cristiano
- e) Testigo de Jehova
- f) Luz del mundo
- g) Otra

4. Perteneció usted a algún partido, movimiento o grupo político?

Si no. ¿Cuál?:

5. Perteneció usted a algún grupo étnico?

Si no

En caso de responder afirmativamente especifique la etnia: _____

6. A qué edad ingresó usted a la universidad?

7. En algún momento de tu trayectoria estudiantil has sentido minusvalía, rechazo, segregado o no valorado por tus compañeros o maestros?

FRECUENTEMENTE, ALGUNAS VECES, RARAS VECES, NUNCA

MUCHO, POCO, NADA

INGRESO – HISTORIAL EDUCATIVO

8. ¿A LO LARGO DE TU TRAYECTORIA ACADÉMICA HAS TENIDO QUE REPETIR ALGÚN GRADO ESCOLAR?

No

Sí

PRIMARIA	Año escolar	período
SECUNDARIA	Años escolares	
PREPARATORIA	Semestres o años escolares	

9. ¿Cuál fue el promedio aproximado que alcanzaste en los niveles escolares previos?

Primaria

Secundaria

Preparatoria

10. En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos?

primaria	pública	privada	ubicación
secundaria	pública	privada	Ubicación
preparatoria	pública	privada	Ubicación /nombre

INGRESO – CONDICIONES LABORALES

11. A lo largo de tus estudios cuáles fueron las principales dificultades que tuviste que enfrentar?

- a) No comprendía los materiales y libros que utilizábamos en clases.
- b) Me costaba trabajo cumplir con las tareas
- c) No disponía de libros de consulta o bibliotecas
- d) No podía concentrarme
- e) No contaba con técnicas de estudio que me permitieran aprovechar los materiales.
- f) No sabía cómo contestar los exámenes que nos aplicaban
- g) No tuve ninguna dificultad.
- h) Otra.

12. Has tenido que trabajar para sostener tus estudios, aunque sea un trabajo de medio tiempo, por horas o temporal (ejemplo: en las vacaciones o fines de semana)?

No si

(**NOTA:** HACER LAS PREGUNTAS SIGUIENTES DEPENDIENDO EL NÚMERO DE EMPLEOS QUE HAYA TENIDO EL ENTREVISTADO)

13. ¿En qué lugar trabajabas?

14. ¿en qué consistían tus actividades o responsabilidades?

15. ¿Cuál es el promedio del salario que recibías mensualmente?

INGRESO – APOYO INSTITUCIONAL

16. Recibiste alguna plática, conferencia u orientación sobre las carreras que podías estudiar o las opciones educativas a tu disposición?

Si No

17. ¿Cómo valorarías esta orientación?

Muy útil parcialmente útil con poca utilidad totalmente inútil

18. La carrera que cursas actualmente fue tu primera opción de estudios?

Si no

En caso de ser negativo cuál era tu primera opción

19.Cuál fue la razón principal por la que no pudiste ingresar a la carrera que deseabas?

20. La institución en la que actualmente estudias fue tu primera opción?

Si No

EN CASO DE SER NEGATIVA A QUÉ INSTITUCIÓN QUERÍAS INGRESAR:

¿CUÁL FUE LA RAZÓN PRINCIPAL POR LA QUE NO PUDISTE INGRESAR A LA INSTITUCIÓN QUE DESEABAS?:

Si perteneces a una minoría étnica, ¿cuáles crees tú que sean las principales dificultades que esto te representa?

- a) Ha dificultado mi permanencia en la universidad
- b) Tengo problemas para el aprendizaje
- c) Ha retrasado mi trayectoria estudiantil
- d) Me siento discriminado
- e) Ha minado mi confianza frente a mis compañeros y maestros
- f) Los principales problemas son económicos
- g) Otra

De acuerdo con tu género (hombre o mujer), ¿cuáles crees tú que sean las principales dificultades que esto te ha representado?

- a) Ha dificultado mi permanencia en la universidad
- b) Tengo problemas para el aprendizaje

- c) Ha retrasado mi trayectoria estudiantil
- d) Me siento discriminado
- e) Ha minado mi confianza frente a mis compañeros y maestros
- f) Los principales problemas son económicos
- g) Tengo familia y yo me tengo que hacer cargo
- h) Otra

¿Cuáles son las principales dificultades que tú consideras te han representado tu discapacidad en tu trayectoria escolar?

- a) Ha dificultado mi permanencia en la universidad
- b) Tengo problemas para el aprendizaje
- c) Ha retrasado mi trayectoria estudiantil
- d) Me siento discriminado
- e) Ha minado mi confianza frente a mis compañeros y maestros
- f) Los principales problemas son económicos
- g) La universidad no cuenta con infraestructura para mi discapacidad
- h) La universidad no cuenta con programas de apoyo estudiantil para personas con discapacidad
- i) Otra

PERTENENCIA A UNA MINORÍA ÉTNICA	Poco			Mucho
Este es un rasgo que usualmente me representa problemas de autoconfianza				
Este es un rasgo que ha limitado mis aprendizajes escolares				
Este es un rasgo que ha retrasado mi trayectoria laboral				

ANEXO 2. POSIBLES ACCIONES PARA INCORPORAR EN LA PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

	Acciones INFORMATIVAS	Acciones FORMATIVAS	Acciones ORGANIZATIVAS	Acciones
ACCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña de sensibilización para promover el acceso, progreso y egreso (*). • Jornadas de puertas abiertas de la universidad – vida universitaria. • Identificación de potenciales estudiantes para que se familiaricen con la universidad. • Conexión de proyectos dentro de las escuelas que pueden ser acompañados por docentes universitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los docentes para la integración de los grupos vulnerables (**). • Formación de las personas que se harán cargo del acompañamiento de las primeras acciones organizativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión intra y extra institucional para aprovechar las potencialidades. • Diseñar o fortalecer manual de acciones sobre el trabajo de acompañamiento • Sistema de incentivos públicos de los logros de los alumnos así como un apoyo económico (cursos- capacitación). • Becas para el acceso a la universidad por rendimiento académico/tras la formación y buen rendimiento en instituto • Detección de alumnos identificados con déficit de atención para hacer el seguimiento y acompañamiento a lo largo de la carrera • Establecimiento de un Servicio de Orientación Ocupacional • Adecuación de las barreras físicas (**). • Creación de vías de comunicación para llegar a la universidad (**). 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de programas de becas específicas (**).

DESA- RROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de información sobre los servicios universitarios - colectivos vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de docentes en la detección de indicios sobre problemas de aprendizaje/ riesgo/ salud que puedan ayudar. • Formación de los estudiantes que asumirán el acompañamiento de otros alumnos. • Acompañamiento y seguimiento en la elaboración de informes, CV, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje. • Orientación académica (*). • Tutoría entre pares (*). • Incorporación de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instalación de un sistema de apoyo entre alumnos- últimos ciclos/primeros ciclos. • Becas vinculadas al rendimiento académico. • Cursos intensivos para poder recuperar los cursos. • Flexibilización del calendario académico para que los alumnos puedan cumplir. • Incorporación de prácticas (*). 	
EGRESO	<ul style="list-style-type: none"> • Información de las acciones y actividad de la bolsa de trabajo. • Informar sobre la importancia de la obtención de un título universitario como una proyección de la carrera (evitando que las empresas los capten y no les permitan terminarla). 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción del currículo, cómo acceder a una entrevista, dónde buscar trabajo, Servicio de orientación ocupacional,..... • Incorporación de bolsas de trabajo y convenios institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de los egresados • Mayores relaciones con la Bolsa de trabajo para que pueda promover a los estudiantes. • Becas de estímulo de capacitación tras la finalización de la carrera/intercambios/pasantías. 	

Acciones identificadas en algunos contextos como de: a) * Menor coste; ** Mayor coste.

ANEXO 3. ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UN PLAN DE CONTINGENCIA.

Dimensión	Viabilidad	Ámbito	Identificación de posibles obstáculos y problemáticas	Previsión de medidas alternativas	Otras estrategias necesarias o deseables
Contextual	Física	Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar un especialista para la adecuación de barreras físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concurso público de propuestas de mejora. 	
	Inserción laboral	Empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de oferta por parte de empresas para bolsas de trabajo y prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar acuerdos y convenios. 	
	Viabilidad político institucional	Apoyo político	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoyo político-institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar agentes clave (académicos, administrativos, entre otros) y consolidar consensos. 	
Institucional			<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las políticas de la universidad generados por la movilidad de autoridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer políticas y mecanismos que aseguren la continuidad de los programas que atienden a los colectivos vulnerables. 	
		Cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias en la concepción de "colectivos vulnerables" y las estrategias que deben implementarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar un concepto de "colectivos vulnerables" que parte del proyecto ACCEDES y permita un marco teórico flexible dentro de cada institución. • Realizar jornadas de sensibilización: tales como entrevistas, reuniones, instrumentos (videos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción / presentación de casos testigos, testimonios, etc.
			<ul style="list-style-type: none"> • Falta de cooperación por parte de la comunidad académica y civil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a la comunidad en el proceso de sensibilización, propiciar la participación. 	

Dimensión	Viabilidad	Ámbito	Identificación de posibles obstáculos y problemáticas	Previsión de medidas alternativas	Otras estrategias necesarias o deseables
Institucional	Viabilidad político institucional	Extensión a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Desinformación sobre los servicios de apoyo que ofrece la universidad a los sectores vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar manuales de procedimiento que permitan sistematizar e institucionalizar prácticas y acciones relacionadas con el apoyo a los colectivos vulnerables. Diseñar y desarrollar estrategias diversas de información y comunicación de amplia cobertura para todos los sectores universitarios (folletera, web, entre otros). Desarrollar sólidos procesos de inducción a los nuevos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Relevar los RRHH disponibles que no hayan sido tenidos en cuenta (invisibles) o que estén subutilizados. Optimizar y potenciar los recursos existentes.
			<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en la colaboración de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar jornadas de sensibilización. Crear espacios y mecanismos que los convoquen e involucren. Identificar personas que multipliquen redes. Dialogar y acordar con los sindicatos y agrupaciones docentes. Establecer un sistema de estímulos e incentivos. 	
	Viabilidad Técnica	Recursos Humanos (actores)	<ul style="list-style-type: none"> Cargas docentes elevadas Falta de interés por parte del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> Compensación de cargas. Proponer sistema de incentivos (convalidación de créditos u otros). 	
			<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en el acceso a datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Credenciales y acreditación desde la coordinación de Accedes. 	<ul style="list-style-type: none"> Dar accesibilidad y difusión a los datos e informaciones disponibles.

Dimensión	Viabilidad	Ámbito	Identificación de posibles obstáculos y problemáticas	Previsión de medidas alternativas	Otras estrategias necesarias o deseables
Institucional	Viabilidad Técnica	Disponibilidad de datos	• Datos inconsistentes.	• Eliminar datos extremos. Búsqueda de otras fuentes para realizar comparaciones.	
			• Inexistencia de datos.	• Proceso de recogida y levantamiento de datos. Búsqueda de fuentes de información alternativas.	
			• Falta de recursos materiales (financieros, equipamiento, infraestructura, etc.)	• Búsqueda de cooperadoras, sean empresas, organizaciones, asociaciones, donantes individuales (egresados, docentes que hayan estado articulados a poblaciones vulnerables).	• Relevantar recursos disponibles (inventario) para identificar lo que se necesita.
	Viabilidad Operativa y Material	Recursos materiales (equipamiento, infraestructura, etc.)	• Falta de recursos humanos generales.	• Sumar estudiantes voluntarios, convocar a organizaciones de docentes y estudiantes.	• Relevantar recursos disponibles (inventario) para identificar lo que se necesita.
Grupal / Familiar	Personal	Individual	• Ausencia de un sistema de acompañamiento sostenido que evite la desertión de los estudiantes en situación de vulnerabilidad	• Formación de personas responsables en el acompañamiento de los estudiantes • Tiempo destinado al acompañamiento • Reconocimientos/estimulos por trabajo de acompañamiento • Implementación de un sistema de monitoreo y acompañamiento que sea continuo y permanente.	
			•	•	
			Resistencia a ser señalado/identificado como miembro de un colectivo	Procesos de sensibilización e información de la comunidad o de los miembros que forman parte del colectivo.	

ANEXO 4. ESQUEMA BÁSICO DE EVALUACIÓN CON ALGUNAS ACCIONES INFORMATIVAS, FORMATIVAS Y ORGANIZATIVAS DIRIGIDAS A GRUPOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD.

QUÉ?	CÓMO?	CUÁNDO?	PARA QUÉ?	CON QUÉ?	QUIÉN?
1. CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN PARA PROMOVER ACCESO DESARROLLO Y EGRESO					
1.1 Incremento en el acceso desarrollo y egreso	1.2.1. Reserva de plazas para grupos vulnerables ajustándose a normas de ingreso de la universidad. 1.2.2. Cambio de políticas educativas.	1.3. En el primer proceso de selección posterior a la Campaña.	1.4. Para comprobar la efectividad de la Campaña.	1.5.1. Número de plazas reservadas 1.5.2. Matrícula incorporada. 1.5.3. Revisión de las políticas educativas.	Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES.
2. JORNADAS DE INFORMACIÓN ACADÉMICA					
2.1. Incremento de las solicitudes de grupos vulnerables	2.2. Comprobando el medio como conoció la universidad y la carrera.	2.3. En los procesos de pre-selección.	2.4. Para comprobar el incremento de grupos vulnerables que acceden a la universidad.	2.5. Adecuación de la solicitud de ingreso a la universidad. 2.5.1. Con la estadística previa y actual de las solicitudes.	Coordinador de ingreso de la universidad, Comisión de evaluación y Coordinador de ACCEDES.
3. CAPACITAR A LOS DOCENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE GRUPOS VULNERABLES					
3.1. El número y tipo de cursos que oferta la institución, vinculados a la inclusión de grupos vulnerables.	3.2. Cotejando el número de cursos ofertados por periodo.	3.3. Al final de cada periodo de capacitación.	3.4. Para conocer el cambio de actitudes de docentes en la inclusión de grupos vulnerables.	3.5. Cuestionario a docentes. 3.5.1. Catálogo de cursos institucionales.	Responsable de educación continua de la universidad, Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES
4. ORIENTACIÓN ACADÉMICA					
4.1. Desarrollo del proceso tutorial.	4.2. Supervisando la metodología de acompañamiento.	4.3. Tres tutorías como mínimo a lo largo del periodo académico.	4.4. Para conocer el impacto del tutor en el acompañamiento del estudiante en vulnerabilidad.	4.5. Reportes de los tutores y Departamento de Psicopedagogía. 4.5.1. Evaluación de los tutores a los tutores.	Coordinador de tutorías/Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES.

QUÉ?	CÓMO?	CUÁNDO?	PARA QUÉ?	CON QUÉ?	QUIÉN?
5. TUTORÍA ENTRE PARES					
5.1. Desarrollo del trabajo de acompañamiento entre pares.	5.2. Supervisando la metodología de acompañamiento.	5.3. Tres tutorías mínimo a lo largo del periodo.	5.4. Para conocer el impacto del tutor en el acompañamiento del estudiante en vulnerabilidad.	5.5. Reportes de los participantes.	Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES.
6. ADECUACIÓN DE BARRERAS FÍSICAS					
6.1. Cambios en la infraestructura de la universidad.	6.2. Supervisando las modificaciones estructurales	6.3. Previo a la elaboración del Presupuesto Anual Operativo (POA). 6.3.1. Posterior a los cambios efectuados.	6.4. Para acondicionar los espacios a grupos vulnerables.	6.5. Con el análisis de la ejecución del POA. 6.5.1. Evaluaciones realizadas por arquitectos.	Coordinador, Departamento de logística y construcción, Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES.
7. CREACIÓN DE VÍAS DE COMUNICACIÓN					
7.1. La existencia de transporte público o concertado.	7.2. Comprobando la existencia de vías de comunicación.	7.3. Previo y posterior al POA.	7.4. Para crear y mejorar las vías de comunicación hacia y desde la universidad.	7.5. Cotejo de datos existentes y promovidos.	Coordinador de Comunicación social, Coordinador y Comisión de evaluación de modelo ACCEDES.

ANEXO 5: LISTA DE VERIFICACIÓN PARA IDENTIFICAR COLECTIVOS VULNERABLES.

✓	Marcar si se da la condición expresada en las siguientes afirmaciones
	Dimensión 1: Políticas Públicas de Educación
	Factor 1.1. Regulación de políticas compensatorias
	1.1.1. No existen políticas compensatorias (conceptos subvencionables)
	1.1.2. No hay ayudas específicas para colectivos vulnerables
	1.1.3. Escasa divulgación en la convocatoria de las becas y ayudas
	1.1.4. Supresión o disminución de las becas y ayudas
	Factor 1.2. Reserva de plazas para colectivos específicos
	1.2.1. No existe reserva de plazas para colectivos vulnerables
	Factor 1.3. Reconocimiento de la autonomía universitaria
	1.3.1. No existen políticas de descentralización universitaria que atiendan a colectivos vulnerables
	1.3.2. No hay autonomía
	Factor 1.4. Legislación
	1.4.1. La legislación vigente no favorece el acceso a colectivos vulnerables
	1.4.2. Hay incoherencia con los acuerdos internacionales sobre políticas de acceso e inclusión
	Factor 1.5. Sistema de financiación universitaria
	1.5.1. Inexistencia de tasa de cobertura pública del coste de los estudios
	1.5.2. Inexistencia de créditos y ayudas privados
	Factor 1.6. Planes para el reconocimiento de la experiencia profesional
	1.6.1. Inexistencia de acciones para el reconocimiento de la experiencia profesional
	Dimensión 2: La institución de Educación Superior
	Factor 2.1. Instalaciones
	2.1.1. Edificios instalados en zonas de riesgo
	2.1.2. Sedes territorializadas
	2.1.3. Edificios alejados de zonas rurales
	2.1.4. Existencia de barreras arquitectónicas y de accesibilidad
	2.1.5. inexistencia de residencias de estudiantes
	Factor 2.2. Proyecto educativo
	2.2.1. Pocas modalidades educativas: presencial, semipresencial, a distancia...
	2.2.2. Poca flexibilidad horaria
	2.2.3. Inexistencia de planes de necesidades educativas específicas
	2.2.4. Diseño del plan de estudios: mucha carga crediticia, rigidez o poca optatividad, horarios incompatibles...
	2.2.5. Ausencia de acciones comunicacionales de sensibilización
	2.2.6. Ausencia de estructuras y/o de servicios
	Factor 2.3. Transición
	2.3.1. No existen planes en los que participen estudiantes de últimos cursos de enseñanzas medias guiados por académicos
	2.3.2. Inexistencia de programas de tutorización y acompañamiento inicial
	2.3.3. No se dan acciones propedéuticas

	2.3.4. Inexistencia de programas de captación de alumnado
	2.3.5. Inexistencia de programas especiales de atención al estudiante novel
	Factor 2.4. Financiación
	2.4.1. No se recibe fondos públicos para colectivos vulnerables
	2.4.2. No se destinan fondos propios para colectivos vulnerables
	2.4.3. No se ofrecen becas a colectivos vulnerables
	2.4.4. Inexistencia de convenios para recibir estudiantes becados por organizaciones externas
	Factor 2.5. Personal académico y de servicios
	Inexistencia de apoyo y/o asesoramiento al profesorado para el trabajo con colectivos vulnerables
	No se valoran las experiencias previas con colectivos vulnerables en la selección del profesorado
	Cantidad alta de alumnos por docente
	Cantidad alta de alumnos por personal administrativo
	Dimensión 3: Contexto Familiar del Estudiante
	Factor 3.1. Situación socioeconómica
	3.1.1. Desempleo de la madre/tutora
	3.1.2. Desempleo del padre/tutor
	3.1.3. Bajos ingresos económicos
	Factor 3.2. Situación laboral
	3.2.1. Desempleo laboral de la madre/tutora durante los últimos 5 años
	3.2.2. Desempleo laboral de la padre/tutor durante los últimos 5 años
	Factor 3.3. Situación educativa
	3.3.1. Nivel educativo bajo del padre/tutor
	3.3.2. Nivel educativo bajo de la madre/tutora
	Factor 3.4. Carga familiar del estudiante
	3.4.1. El estudiante tiene un conyugue que depende de él o ella
	3.4.2. El estudiante tiene hijos a su cargo
	3.4.3. El estudiante se ocupa de sus padres u otros parientes
	Factor 3.5. Tipología Familiar
	3.5.1. Familia mono parental
	3.5.2. Familia extensa a cargo de una sola persona
	3.5.3. Pertenencia a un centro de protección de menores, centro penitenciario, centro de acogida...
	Factor 3.6. Condiciones de la familia
	3.6.1. Desarraigo
	3.6.2. Enfermedad, dependencia o discapacidad de un familiar
	3.6.3. Disfuncionalidad en las relaciones interpersonales (violencia, maltrato...)
	3.6.4. Pertenencia a alguna minoría étnica o lingüística
	3.6.5. Falta de apoyo de la familia
	Factor 3.7. Zona de residencia
	3.7.1. A más de 30k. del centro de enseñanza superior
	3.7.2. Malas condiciones de las vías de comunicación hasta el centro de enseñanza superior
	3.7.3. Deficiencias en el transporte público
	3.7.4. Zona rural
	3.7.5. Zona periférica al núcleo urbano

	Dimensión 4: El Estudiante
	Factor 4.1. Rendimiento académico
	4.1.1. Calificación por debajo del promedio del nivel educativo anterior
	4.1.2. Historia educativa vulnerable (abandono educativo previo, interrupciones en los estudios anteriores, fracaso escolar previo, fracasos en las pruebas de acceso...)
	Factor 4.2. Perfil personal
	4.2.1. Baja auto eficacia percibida
	4.2.2. Bajo nivel de autocontrol
	4.2.3. Escasas expectativas o metas personales
	4.2.4. Género femenino
	4.2.5. Etnia minoritaria
	4.2.6. Dificultades específicas de aprendizaje
	Factor 4.3. Centro de procedencia
	4.3.1. Centro de procedencia público
	4.3.2. Bajos resultados en las evaluaciones externas, bajo prestigio
	Factor 4.4. Condiciones laborales
	4.4.1. Compaginación estudios y trabajo
	4.4.2. Jornada laboral completa
	4.4.3. Ingreso económico por su jornada laboral inferior al salario mínimo interprofesional
	4.4.4. Trabajo no relacionado con el perfil académico
	Factor 4.5. Orientación de la carrera
	4.5.1. Desinformación al postular
	4.5.2. Los estudios que está cursando no son los escogidos en primera opción.

ANEXO 6. CUESTIONARIO APRA PARA LA DETECCIÓN DE GRUPOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD.

DIMENSIÓN: Personal		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
ÁMBITOS	INDICADORES	Se dan las cuatro, cinco o seis de las opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Características personales (edad escolar, género, autoconfianza estudios)	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer a étnica minoritaria • Mantiene alto desfase con la cohorte académica que le corresponde • Bajo nivel de autoconfianza • Es de género femenino • Está casado y tiene obligaciones familiares • Su ideología religiosa, política u otras dificultan la realización de los estudios 				
Historial educativo (continuidad estudios, rendimiento y calidad estudios y de la institución)	<ul style="list-style-type: none"> • Existe irregularidad en la historia escolar (abandono, interrupciones,...) • Habitualmente, hay bajo rendimiento escolar • Hay dificultades específicas para el seguimiento de los estudios • Procede de centros de estudios con poco reconocimiento académico 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Condiciones laborales (intensidad, relación y remuneración de la actividad laboral)	<ul style="list-style-type: none"> • Su jornada laboral es extensa y agotadora • Su trabajo no tiene relación con la carrera que cursa • Su remuneración es baja 	Se dan las tres opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
Apoyo institucional recibido (orientación institucional)	<ul style="list-style-type: none"> • Esta desinformado sobre la postulación realizada • La carrera elegida no es la opción deseable • La institución en la que estudia no es muy reconocida académicamente 	Se dan las tres opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas

INGRESO

DIMENSION: Personal		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
AMBITOS	INDICADORES	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
PROGRESO	Características personales	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer a étnica minoritaria • Mantiene alto desfase con la coherencia académica que le corresponde • Bajo nivel de autoconfianza • Muestra algunos trastornos psicológicos 			
	Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • No establece relaciones interpersonales con otros alumnos, profesores, etc. • Se identifican situaciones de rechazo explícito o implícito. • Se viven situaciones negativas. 			
	Historial educativo y apoyo institucional recibido	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados sobre rendimiento académico repercuten negativamente en la permanencia o en la promoción de curso. • Hay problemas de adaptación de un curso a otro. • Se mantiene la insatisfacción con la elección de los estudios 			
	Condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios coinciden con cambios en la jornada laboral • Su trabajo no tiene relación con la carrera que cursa • Su remuneración es baja o ha disminuido • Dificultad sobrevenida de alternar trabajo y estudios. 			
DIMENSION: Personal		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
AMBITOS	INDICADORES	Se dan las cuatro o cinco de las opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
EGRESO	Características personales y condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Baja percepción de la utilidad de los estudios • Disminución de las expectativas ante la inminente incorporación al mercado laboral • Obtención de resultados académicos mediocres • Dificultades en la promoción laboral • Carencia de contactos que faciliten la inserción laboral 			

DIMENSIÓN: Familiar		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
ÁMBITOS	INDICADORES	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Tipología familiar (grupo étnico, familia estándar y dependientes del grupo familiar)	<ul style="list-style-type: none">• Procede de un grupo étnico minoritario• Procede de instituciones no familiares• Muchas personas dependen del estudiante• Personas con necesidades especiales dependen del estudiante				
Condiciones familiares (estudios, desarraigo social y funcionalidad relaciones familiares)	<ul style="list-style-type: none">• Los padres no estuvieron escolarizados• Existe desarraigo social• Hay relaciones disfuncionales a nivel familiar	Se dan tres de las opciones presentadas	Un progenitor con estudios primarios Se dan dos de las opciones presentadas	Un progenitor con estudios medios Se dan una de las opciones presentadas	Un progenitor con estudios superiores No se da ninguna de las opciones presentadas
Accesibilidad a la universidad (lejanía, mala comunicación y contexto rural)	<ul style="list-style-type: none">• Hay lejanía (+ de 50 Km) entre la vivienda y el lugar de estudio• Hay malas comunicaciones o transporte con la universidad• Se sitúa en un contexto rural• Vive en zonas marginales	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Situación socioeconómica y laboral (calificación profesional, ingresos, desempleo y tipología de trabajo)	<ul style="list-style-type: none">• Todos los miembros de la familia están desempleados• Los trabajos que realiza son sin cualificación• Los ingresos se sitúan en el salario mínimo• La ocupación del estudiante es discontinua• El estatus laboral del estudiante es bajo	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas

INGRESO

DIMENSIÓN: Familiar		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -		
ÁMBITOS	INDICADORES	Se dan las tres opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
PROGRESO	Tipología familiar, condiciones familiares y accesibilidad a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Hay cargas familiares sobrevenidas • Afecta al estudiantes una muerte, enfermedad o disfuncionalidad sobrevenida • Se empeora la situación de residencia y empeoramiento de las vías de comunicación 		
	Situación socioeconómica y laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los miembros de la familias están desempleados • Los trabajos que realiza son sin cualificación • Los ingresos se sitúan en el salario mínimo • La ocupación del estudiante es discontinua • El estatus laboral del estudiante es bajo 	Se dan tres de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
DIMENSIÓN: Familiar		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -		
ÁMBITOS	INDICADORES	Se dan las tres opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
EGRESO	Tipología familiar, condiciones familiares y accesibilidad a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Hay cargas familiares sobrevenidas • Afecta al estudiantes una muerte, enfermedad o disfuncionalidad sobrevenida • Se empeora la situación de residencia y empeoramiento de las vías de comunicación 		
	Situación socioeconómica y laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los miembros de la familias están desempleados • Los trabajos que realiza son sin cualificación • Los ingresos se sitúan en el salario mínimo • La ocupación del estudiante es discontinua • El estatus laboral del estudiante es bajo 	Se dan tres de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas

DIMENSIÓN: Institución/		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -				
ÁMBITOS	INDICADORES	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas	
Planes de acción institucional (Tipología, contenido y difusión de los planes de apoyo)	<ul style="list-style-type: none">• Posee planes de estudio rígidos que no posibilitan optatividad ni flexibilidad curricular• Escasos/nulos planes de orientación y tutoría• Escasas/nulas acciones propedéuticas• Escasas/nulas acciones de comunicación o sensibilización					
Actuaciones institucionales específicas (Planes y programas específicos)	<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de planes de transición secundaria-universidad• Escasos/nulos programas específicos de atención a estudiantes nóveles• Escasos/nulos programas específicos para personas con n. educativas especiales	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas	
Factores estructurales (Infraestructura y logística específicos)	<ul style="list-style-type: none">• Existen barreras que limitan la accesibilidad• Escasas/nulas residencias para estudiantes• Escasos/nulos servicios específicos para alumnado de nuevo ingreso	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas	
Condiciones de la oferta (Condiciones que favorecen atender la diversidad)	<ul style="list-style-type: none">• No existe flexibilidad horaria.• La modalidad de formación (presencial, virtual,..) es única• La ratio media alumno/profesor es tan alta* que dificulta la atención personal• La ratio media alumnos /personal administrativa es inferior a la habitual**	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas	

* La relación de 20/30 se considera aceptable ** La relación de 30 se considera aceptable

DIMENSIÓN: Institución/						
ÁMBITOS		INDICADORES		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -		
PROGRESO	Planes de acción y actuaciones institucionales	<ul style="list-style-type: none">Realiza cambios en el plan de estudiosElimina planes de orientación y tutoríaElimina planes específicos para alumnos vulnerablesElimina programas y actividades de refuerzoEmpeoramientos en la flexibilidad horaria y reducción de modalidad formativa.Aumenta la ratio media alumno/profesorAumenta la ratio media alumnos / personal administrativa	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
	Condiciones de la oferta		Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
	Factores estructurales y Recursos económicos		Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
DIMENSIÓN: Institución						
ÁMBITOS		INDICADORES		+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -		
EGRESO	Vinculación al mercado laboral, Guía para la transición y Costes de tramitación	<ul style="list-style-type: none">No existe un servicio que ayude a la incorporación al mundo laboral.El plan de estudios no es coherente con las demandas laborales.No existe formación ni asesoramiento específico sobre inserción laboral para el personal de la universidadNo existen acciones de orientación para la inserción laboralEl coste de los trámites para la expedición de títulos y certificados es muy elevado.	Se dan las cuatro o cinco de las opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas

DIMENSIÓN: Políticas públicas de educación/						
ÁMBITOS		INDICADORES	+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
INGRESO	Políticas inclusivas (Hay política y legislación específica y se permiten acciones contextualizadas)	<ul style="list-style-type: none">• No existen políticas y legislación específicas• No se permite la respuesta contextualizada• No reconocen la experiencia profesional• Poseen coherencia con orientaciones y acuerdos internacionales	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
	Acciones para la inclusión (Ayudas públicas y privadas, reserva de plazas y tasas públicas)	<ul style="list-style-type: none">• Escasas/nulas ayudas específicas• No contemplan reserva de plazas para colectivos específicos• Las tasas de cobertura pública no son altas• No existen o hay déficit de créditos y ayudas privadas	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
DIMENSIÓN: Políticas públicas de educación						
ÁMBITOS		INDICADORES	+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
PROGRESO	Políticas y acciones para la inclusión	<ul style="list-style-type: none">• Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos• Se disminuyen las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad	Se dan las dos opciones presentadas parcialmente	Se dan dos de las opciones presentadas casi en su totalidad	Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente
DIMENSIÓN: Políticas públicas de educación						
ÁMBITOS		INDICADORES	+ NIVEL DE VULNERABILIDAD -			
EGRESO	Políticas y acciones para la inclusión	<ul style="list-style-type: none">• Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos• Se disminuye las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad	Se dan las dos opciones presentadas parcialmente	Se dan dos de las opciones presentadas casi en su totalidad	Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente

ANEXO 7. PROYECTO PARCIAL DE ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ.

Rosa Tafur Puente, Guadalupe Suárez y Patricia Nakamura

FASES	ACTUACIONES	APROXIMACIÓN A LOS ELEMENTOS CLAVE DEL PLAN
A. FASE PREVIA “Crear condiciones”	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	<p>La Pontificia Universidad Católica del Perú cuenta con una Dirección de Asuntos Estudiantiles, formada por ocho Unidades dedicadas a brindar apoyo a los alumnos en sus distintas necesidades, fundamentalmente en el área académica.</p> <p>.....</p> <p>Las Unidades desarrollan proyectos de atención a alumnos en general, así como a grupos de alumnos que por sus características se encuentran en desventaja académica y social frente a la población estudiantil.</p> <p>.....</p> <p>En concordancia con los esfuerzos gubernamentales a favor de la inclusión, y también como expresión del rasgo humanista de la PUCP, se acogen, entre otros, dos grupos vulnerables destacables: alumnos con bajos recursos económicos y alumnos provenientes de provincias. Cabe anotar que esta atención incluye al Programa Beca 18 (programa social de gobierno), Programa de la Municipalidad de Ventanilla- Callao, programa del Patronato BCP, entre otros.</p>
	DETECCIÓN DE NECESIDADES	<p>Para la identificación de los colectivos vulnerables se emplearon tres <i>técnicas de recogida de información</i>:</p> <p>a. El análisis documental aplicado a: Diagnóstico socio-económico de los alumnos prestatarios ubicados en el quinto superior según el CRAEST del año 2005; diagnóstico de los alumnos procedentes de provincias y sistematización de la encuesta de entrada; Informe memoria 2004 del Programa de préstamos universitarios, Sistematización del Proyecto: Integrándome a la vida universitaria 2004-1; Evaluación de los grupos de interaprendizaje. Semestre 2004-1; Memoria 2011 de la Bolsa de Trabajo.</p> <p>b. Entrevistas/encuestas a los jefes o representantes de la Oficina de Servicios y Apoyo Social, Bolsa de Trabajo, Oficina de Servicio de Orientación al Estudiante, Oficina Central de Admisión; Servicio de Atención a los Alumnos; Programa de Becas.</p> <p>c. Encuestas a representantes de docentes y personal jerárquico de la universidad, así como a personal técnico-académico de instituciones que norman la educación peruana. En la PUCP se encuestó a la Decana de la Facultad de Educación, a coordinadores de Diplomaturas de Especialización y a la Directora de la Maestría en Educación. También se encuestó a la exdirectora del Área de Deporte y Cultura del Ministerio de Educación y a un académico de la Asamblea Nacional de Rectores. Los instrumentos aplicados fueron las matrices proporcionadas por el Proyecto ACCEDES y adaptadas por la Universidad Veracruzana, previa contextualización a la realidad educativa peruana.</p>

FASES	ACTUACIONES	APROXIMACIÓN A LOS ELEMENTOS CLAVE DEL PLAN
A. FASE PREVIA “Crear condiciones”	DETECCIÓN DE OBSTACULOS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PLAN PARA LA MEJORA DEL ACCESO, PROGRESO Y EGRESO DE COLECTIVOS VULNERABLES	<p>Las distintas unidades de atención a los estudiantes se encuentran trabajando en forma separada en la atención a los alumnos.</p> <p>Falta sistematización global de las acciones realizadas hasta el momento, con el objeto de cada alumno vulnerable atendido pueda contar con un file de seguimiento de su avance, alimentado por el resultado de los distintos servicios de los que ha participado.</p> <p>Falta afinar un programa institucional de atención a los grupos vulnerables específicos.</p> <p>La logística que acompaña al desarrollo de los programas es complicada de mantener en el tiempo. La disposición administrativa es muchas veces limitada.</p> <p>Falta de capacitación docente en las herramientas necesarias para el acompañamiento a los alumnos.</p> <p>Falta de disposición y de tiempo de los docentes para dedicarse a la tarea de acompañamiento.</p> <p>Falta de claridad en la concepción y valoración del acompañamiento al alumno, no solo en el aspecto académico sino también en lo afectivo, vocacional, desarrollo de autonomía, entre otros.</p> <p>Falta claridad en la tarea de tutoría como parte de la labor docente universitaria.</p> <p>Infraestructura limitada para la atención personalizada a los alumnos tutorizados.</p> <p>Falta una red de docentes que proporcione el soporte académico a los alumnos de acuerdo a su especialidad.</p> <p>La normativa institucional no considera la obligatoriedad de la atención especializada a alumnos que lo requieran como requisito para continuar los estudios universitarios.</p>
	IDENTIFICACIÓN DE TEMÁTICAS SUSCEPTIBLES DE ABORDAR	<p>Alumnos con bajos recursos económicos</p> <p>Alumnos procedentes de provincias</p>
B. PLANIFICACIÓN “Diseñar”	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DEL PLAN DE MEJORA	<p>OBJETIVOS GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad que cuentan con escasos recursos económicos (GO1) • Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad provenientes del interior del país (GO2).
	PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS	Ver anexo 7.1
	PLAN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	Ver anexo 7.2
	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	Ver anexo 7.3

FASES	ACTUACIONES	APROXIMACIÓN A LOS ELEMENTOS CLAVE DEL PLAN
	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	Acompañamiento a los alumnos por parte de los responsables o representantes de cada una de las actividades planteadas. Verificación del nivel de satisfacción de los beneficiarios con los servicios recibidos. Verificación de los cambios percibidos por los beneficiarios en las diferentes actividades del plan de intervención. Aplicación de instrumentos de recojo de información (encuestas, focus groups, entrevistas, fichas de registros de observación, portafolios, entre otros).
D. EVALUACIÓN REVISIÓN GLOBAL “Verificar”	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	A cargo de los responsables o representantes de cada una de las actividades planteadas. Revisión del plan de intervención y contrastación con la práctica a cargo de cada instancia responsable.
	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	Análisis de la acogida de los grupos vulnerables al plan de intervención y selección de las estrategias de mayor impacto para su consiguiente réplica y sostenibilidad. Detección de las causas que limitaron el logro de las metas y objetivos propuestos. Determinación de factores que contribuyeron al logro de las estrategias y diseño de cursos de acción más elaborados y complejos. Identificación de posibles aliados internos para potenciar las acciones.
	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	Emisión de un informe anual de valoración de las actividades a cargo de cada una de las unidades o instancias responsables; y consolidación de la información por un comité central.
E. INSTITUCIONALIZACIÓN “Incorporar”	INCORPORACIÓN A LA DINÁMICA ORGANIZATIVA DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	Identificación de los mecanismos y procesos que aportaron al logro de las estrategias. Difusión entre la comunidad académica de los mecanismos y procesos exitosos identificados. Desarrollo de estrategias validadas en el plan de intervención.
	INCORPORACIÓN EN LA CULTURA	Involucramiento de la comunidad educativa en el desarrollo de las acciones del plan de intervención. Sensibilización de personal recientemente incorporado en las diferentes unidades académicas, en relación a la temática y acciones del proyecto.
	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	Compromiso de la comunidad académica y autoridades con el logro de los objetivos a largo plazo. Desarrollo de capacidades de los actores involucrados en el proyecto.
F. DIFUSIÓN “Compartir”	EXTERNALIZACIÓN PARA FORTALECER INTERNAMENTE Y DESARROLLAR EL CONTEXTO	Difusión de los logros anuales del proyecto ante la Red Peruana de Universidades (RPU). Sistematización de la experiencia para su difusión como referente de la atención a grupos vulnerables, desde la universidad.

ANEXO 7.1. PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS.

Objetivos generales

- Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad que cuentan con escasos recursos económicos **(GO1)**
- Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad provenientes del interior del país **(GO2).**

Plan de actuaciones

I. Actuaciones referidas al acceso a la universidad

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	GRUPO AL QUE ESTA DIRIGIDA	RESPONSABLES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INICIO
CAPTACIÓN DE POSIBLES ALUMNOS	• Puertas abiertas y visitas guiadas en el campus.	GO1 y GO2	OCAI	<ul style="list-style-type: none"> • Invitación a colegios particulares y estatales. • Coordinación con las distintas Unidades Académicas de la Universidad para su participación en los eventos. • Difusión de la oferta académica de la PUCP. • Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas. • Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades de la RPU • Material impreso • Producciones académicas de las unidades • Alumnos del tercio superior. 	2014
	• Organización de ferias vocacionales en provincias.	GO2	OCAI y RPU	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con la RPU para organizar ferias conjuntas. • Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad. • Difusión de la oferta académica de la PUCP. • Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades de la RPU • Alumnos del tercio superior • Material impreso • Producciones académicas de las Unidades 	2015
	• Examen de ingreso descentralizado.	GO2	OCAI y RPU	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con la RPU para llevar a cabo el examen de ingreso. • Difusión de las condiciones académicas y de contexto de la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de mercado de los alumnos ingresantes que vienen de provincias. • Personal académico y administrativo • Pruebas de ingreso 	2018

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	GRUPO AL QUE ESTA DIRIGIDA	RESPONSABLES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INICIO
CAPTACIÓN DE POSIBLES ALUMINOS	<ul style="list-style-type: none">• Becas para los mejores estudiantes de colegios estatales.	GO1	Oficina de Servicios de Apoyo Social	<ul style="list-style-type: none">• Convocatoria a través de diversos medios de comunicación masiva.• Determinación de carreras y número de becas por carrera.• Difusión de la oferta académica de la PUCP en colegios estatales.• Convenio con las UGEL.	<ul style="list-style-type: none">• Refrigerio• PasajeS• Personal de vigilancia• Personal de servicio• Oficinas y aulas• Materiales de escritorio• Equipos informáticos• Walkie talkies• Becas• Material impreso• Alojamiento	2014

II. Actuaciones referidas a la promoción académica

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN	GRUPO AL QUE ESTA DIRIGIDA	RESPONSABLES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INICIO
DESARROLLO ACADÉMICO	<ul style="list-style-type: none"> Promoción de valores de respeto, convivencia 	Todos los estudiantes	Representantes designados por los Decanos	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de valores como tema transversal en los cursos. Identificación de cursos en los que se realizarán visitas a zonas deprimidas económica y socialmente. Identificación de zonas deprimidas Visitas a zonas económicamente deprimidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Transporte Refrigerio Seguro contra accidentes Guías de visita 	2014
	<ul style="list-style-type: none"> Promoción de la participación de los alumnos en proyectos de responsabilidad social. 	GO1 y GO2	Oficina de Servicios de Apoyo Social DARS	<ul style="list-style-type: none"> Contacto con las instituciones comunales Convocatoria a alumnos Canalización de la sensibilización de los alumnos en acciones de intervención 	<ul style="list-style-type: none"> Transporte Refrigerio Seguro contra accidentes Proyecto de responsabilidad social 	2014

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	GRUPO AL QUE ESTA DIRIGIDA	RESPONSABLES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INICIO
DESARROLLO ACADÉMICO	ACTIVIDADES DE APOYO	.....	.....	.....	.....	2015
	• Proporcionar a los alumnos útiles básicos al ingresar a la Universidad.	.....	.....	.....	.....	2014
	• Proporcionar a los alumnos vales para fotocopias.	.....	.....	.....	.....	2014
	• Talleres para mejora de rendimiento académico	.....	.....	.....	.....	2014
INTEGRACIÓN	• Acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico	.....	.....	.....	.....
	• Acompañamiento a los estudiantes en su desarrollo socio emocional y afectivo.					
	• Talleres de inserción a la vida universitaria.					
	• Talleres de liderazgo y emprendimiento.					
SALUD Y BIEN-ESTAR	• Talleres de desarrollo socio emocional y de desarrollo de habilidades sociales.					
	• Visitas guiadas para conocer Lima.					
TRABAJO TEMPORAL EN LA PUCP	• Exámenes periódicos de salud y de salud a familia directa.					
	• Vales para almuerzos.					
	Programa de trabajo temporal	GOI	Bolsa de trabajo	• Oferta de los trabajos temporales en la PUCP • Convocatoria y difusión • Selección de los alumnos participantes según perfil	• Página web • Instalaciones de la PUCP	2016

III. Actuaciones referidas al egreso académico

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	GRUPO AL QUE ESTA DIRIGIDA	RESPON-SABLES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INICIO
INSERCIÓN LABORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Información a cargo de la Bolsa de Trabajo. • Talleres de orientación para la postulación y entrevista a puestos de trabajo. 					2015 2015
TITULACIÓN PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Costos diferenciados por los derechos de titulación. • Concursos de investigación. 	GO1 GO1	Vicerrector Administrativo VRI y DGI	<ul style="list-style-type: none"> • Convenio con organismos nacionales e internacionales para la subvención • Convenios interinstitucionales • Convocatoria y difusión 	Convenios. Normativa institucional Página web Revista Punto Edu	2017 2015

ANEXO 7.2. PLAN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	Objetivos de la evaluación	Acciones
CAPTACIÓN DE POSIBLES ALUMNOS	Verificar el porcentaje de ingresantes pertenecientes a los grupos vulnerables identificados.	Comparar el porcentaje de ingresantes pertenecientes a los grupos vulnerables identificados, en relación a los tres últimos años.
DESARROLLO ACADÉMICO	Verificar la puesta en práctica de valores de respeto y convivencia	Realización de focus groups y encuestas a los alumnos sobre el clima institucional.
	Identificar el grado de participación de los alumnos en proyectos de responsabilidad social.	Cuantificar la cantidad de alumnos que participaron en las actividades realizadas.
	Evaluar la utilidad y el empleo de los útiles y materiales proporcionados.	Aplicación de encuestas a los alumnos beneficiados.
	Evaluar la efectividad de los talleres para la mejora del rendimiento académico, y del desarrollo socio emocional y afectivo.	Comparación de las calificaciones de los alumnos beneficiados en relación a los dos ciclos anteriores, para comprobar si han mejorado. Aplicación de encuestas de impacto a los beneficiados.
INTEGRACIÓN	Evaluar la efectividad de los talleres de integración	Aplicación de encuestas de impacto a los beneficiados. Aplicación de focus groups en relación al clima de grupo.
	Evaluar la utilidad de las visitas	Aplicación de encuestas de satisfacción a los alumnos, con referencia a las visitas. Elaboración de una presentación por parte de los alumnos beneficiados sobre lo aprendido en las visitas.
SALUD Y BIENESTAR	Verificar la puesta en práctica de los exámenes de salud.	Comparación de la cantidad de alumnos (y sus familias) que recibieron los exámenes anuales de salud, respecto al año anterior para comprobar si existe un incremento. Hacer un seguimiento de los alumnos que reciben un tratamiento luego del examen de salud.
TRABAJO TEMPORAL EN LA PUCP	Evaluar la aceptación y participación de los alumnos en el programa de trabajo temporal.	Comparación de la cantidad de postulantes y de alumnos que lograron un puesto de trabajo respecto al año anterior. Encuesta a los empleadores sobre el desempeño de los alumnos. Revisión de las calificaciones de los alumnos que están laborando a través del programa para asegurar que éste no interfiera con su rendimiento.
INSERCIÓN LABORAL	Evaluar cuántos alumnos han sido colocados en puestos de trabajo a través de la Bolsa de trabajo.	Comparación de la cantidad de alumnos que han sido colocados en puestos de trabajo respecto al año anterior. Hacer un seguimiento de los alumnos que han sido ubicados en puestos de trabajo para verificar su desempeño.
TITULACIÓN PROFESIONAL	Determinar la cantidad de titulados como producto de la acogida al programa.	Análisis comparativo de la cantidad de titulados en los tres últimos años.

ANEXO 7.3. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN.

I. Actuaciones referidas al acceso a la universidad

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS
CAPTACIÓN DE POSIBLES ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Puertas abiertas y visitas guiadas en el campus. • Organización de ferias vocacionales en provincias. • Examen de ingreso descentralizado. • Becas para los mejores estudiantes de colegios estatales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invitación a colegios particulares y estatales. • Coordinación con las distintas Unidades Académicas de la Universidad para su participación en los eventos. • Difusión de la oferta académica de la PUCP. • Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas. • Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad. • Coordinación con la RPU para organizar ferias conjuntas. • Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad. • Difusión de la oferta académica de la PUCP. • Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas. • Coordinación con la RPU para llevar a cabo el examen de ingreso. • Difusión de las condiciones académicas y de contexto de la Universidad. • Convocatoria a través de diversos medios de comunicación masiva. • Determinación de carreras y número. de becas por carrera. • Difusión de la oferta académica de la PUCP en colegios estatales. • Convenio con las UGELES.

II. Actuaciones referidas a la promoción académica

LÍNEAS DE AC-TUACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS
DESARROLLO ACADÉMICO	<p>ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de valores de respeto, convivencia • Promoción de la participación de los alumnos en proyectos de responsabilidad social. <p>ACTIVIDADES DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a los alumnos útiles básicos al ingresar a la Universidad. • Proporcionar a los alumnos vales para fotocopias. • Talleres para mejora de rendimiento académico • Acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico • Acompañamiento a los estudiantes en su desarrollo socio emocional y afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de valores como tema transversal en los cursos. • Identificación de cursos en los que se realizarán visitas. • Identificación de zonas deprimidas • Visitas a zonas económicamente deprimidas. • Contacto con las instituciones comunales • Convocatoria a alumnos • Canalización de la sensibilización de los alumnos en acciones de intervención • Identificación de los alumnos que reciben el apoyo, por parte de servicio social. • Entrega de los materiales por parte de las facultades de la Universidad. • Identificación de los posibles alumnos que recibirán el taller • Convocatoria y difusión • Invitación personalizada de los decanos • Asesorías periódicas individuales y grupales • Asesorías periódicas individuales y grupales
INTEGRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de inserción a la vida universitaria. • Talleres de liderazgo y de emprendimiento. • Talleres de desarrollo socio emocional y de desarrollo de habilidades sociales. • Visitas guiadas a instituciones y organismos relacionados a su futura carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los posibles alumnos que recibirán los talleres • Convocatoria y difusión • Jornadas de integración estudiantil. • Identificación de los lugares de visita de acuerdo a los intereses de los alumnos. • Coordinación con instituciones para posibles visitas.
SALUD Y BIENESTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes periódicos de salud y de salud a familia directa. • Vales para almuerzos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los alumnos participantes • Coordinación con las Unidades Académicas • Convocatoria • Difusión
TRABAJO TEMPORAL EN LA PUCP	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de trabajo temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de los trabajos temporales en la PUCP • Convocatoria y difusión • Selección de los alumnos participantes según perfil

III. Actuaciones referidas al egreso académico

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS
INSERCIÓN LABORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Información a cargo de la Bolsa de Trabajo. • Talleres de orientación para la postulación y entrevista a puestos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la oferta laboral • Convocatoria y difusión • Selección de los alumnos participantes según perfil • Coordinación con empresas y centros laborales • Convocatoria y difusión
TITULACIÓN PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Costos diferenciados por los derechos de titulación. • Concursos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convenio con organismos nacionales e internacionales para la subvención • Convenios interinstitucionales • Convocatoria y difusión

VIII.
SOBRE EL SENTIDO Y SIGNIFICADO
DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Joaquín Gairín

U. Autònoma de Barcelona, España

La presente aportación recoge y amplía algunas de las aportaciones realizadas en el marco del Simposio realizado sobre Estrategias de Formación para el cambio organizacional por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona (Gairín, 2003a).

Como ya se decía, tan trascendental como delimitar la orientación que ha de tener una organización resulta la selección y aplicación de las estrategias de acción más adecuadas. Lo primero sin lo segundo es mera especulación; lo segundo sin lo primero, puro activismo.

En este marco, tratamos aquí de las estrategias y procedimientos de acción buscando su sentido y utilidad, pero sin olvidar la naturaleza del marco de actuación ni el sentido instrumental de las mismas.

1. LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS COMO CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

La realidad de las organizaciones queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y generan influencias de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se haga del sistema superior que les ampara. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema

relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (Dirección y Procesos organizativos: planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación, evaluación e innovación). Y sobre todo ello inciden las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar/ justificar las acciones sobre la realidad y las funciones que la sociedad haya asignado a la organización (Gairín, 1996).

El conjunto de elementos que citamos ya nos dan una idea de la **complejidad de las organizaciones** y de su estudio, máxime si consideramos que más que una suma de elementos lo que les califica como tales es la interrelación entre ellos y su subordinación a las metas establecidas. No es de extrañar, por tanto, la existencia de variadas teorías y planteamientos prácticos sobre la su organización y gobierno.

De todas formas, entiendo que hay bastante consenso en las características que Cuesta (s/f) identifica en relación a lo deseable:

A. *Organizaciones abiertas*. La apertura es hacia la sociedad e internamente, estableciendo nuevos escenarios y reglas de juego en las relaciones que permitan un mayor equilibrio entre los diferentes intereses y expectativas.

La globalización, la amplitud de los mercados y la exigencia por los usuarios de soluciones completas aconsejan eliminar las barreras que impiden unas relaciones fluidas y eficaces. La política de alianzas y su generación a partir de redes de colaboración son, en este sentido, elementos de referencia obligados. Las alianzas se constituyen a partir de un entorno dinámico de escenarios, actores, roles y métodos de funcionamiento. Gracias a ellas se puede rentabilizar la inversión en la creación de conocimiento y conseguir una mayor rentabilidad social, al mismo tiempo que se supera el concepto tradicional de competir por el de compartir colaborativamente, creando “redes de valor” que incluyen usuarios, proveedores y competidores.

La orientación hacia el usuario se busca a través de una mayor personalización de los servicios y de un mayor contacto con él, que permite aprovechar la información que tiene y avanzar en lograr su integración al proyecto colectivo.

B. *Organizaciones como proyecto colectivo*. Se enfatiza aquí en la apertura interna, entendida como la necesidad de compartir el futuro entre todos los implicados; esto es, generar entre todos los valores y la cultura de la organización. Supone superar el individualismo profesional y tratar que compaginar los intereses y objetivos personales con el resto del personal de la organización.

Alinearse en una misma dirección supone diálogo, asunción de puntos de vista y responsabilidad en los compromisos; también, transparencia en las decisiones y visualización de los valores de la organización. El planteamiento enlaza así, claramente, con una mayor importancia de la comunicación interna y de

la imagen institucional, con directivos más abiertos a la participación y con la modificación de los sistemas de relación con los trabajadores (incentivos colectivos, participación de los resultados y diversas formas de vinculación profesional)

- C. *Organizaciones virtuales*. Las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan la realidad de una organización abierta y compartida. Su progresiva implantación incide en dos ejes fundamentales: por una parte, forzando el que las organizaciones se centren en lo esencial o lo que les es propio, subcontratando el resto de actividades; por otra, posibilitando el concepto de apertura a nuevas realidades y organizaciones que se relacionan intensamente través de la creación de redes telemáticas.

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación facilita la creación de redes, que resultan ser el modelo preferido, y quizá el único válido, para las organizaciones que tienen un negocio intensivo en conocimiento. La red, si trabaja a partir de nodos independientes e interrelacionados, permite establecer relaciones múltiples y entre iguales fomentando la creatividad, el desarrollo y la innovación.

- D. *Organizaciones con valores propios*. El escenario de cambio continuo es el real y exige agilidad en la detección de necesidades, rapidez en la generación de respuestas y capacidad para incorporar cambios e institucionalizar mejoras; esto es, ser y actuar desde una visión prospectiva y comprometida con el cambio; el peligro: la resistencia al cambio y el considerar la innovación como la actividad propia de un departamento aislado o de una dirección entusiasta.

La imagen de las organizaciones como estructuras adaptables enlaza con la idea de que cada institución debe buscar su camino y de que, seguramente, no hay dos iguales. No obstante, el reto es el mismo: organización abierta que se transforma en compartida, con la persona en el centro de todo y la tecnología y los sistemas como facilitadores de primer orden o de otra manera: gran flexibilidad, compromiso con el individuo, excelente utilización de los equipos, sólidas competencias esenciales y gusto por la diversidad.

Pero el cambio deseado y el resultado obtenido no son asépticos y están impregnados de valores. Además de las referencias realizadas a la anticipación, la innovación y la flexibilidad, es importante considerar y cada vez más los valores morales y éticos de la organización, como elementos claves en el compromiso social que tienen.

Los aspectos resaltados no son los únicos y el mismo autor habla de otros como:

- *Vitalidad*, como descripción de un estado permanente asociado a conceptos como energía y vivacidad. Ligada a la esencia de la vida, se considera como su savia y se relaciona con “la facultad de aprovechar las oportunidades y el tiempo”.
- *El liderazgo*, como competencia clave en la estructura descentralizada. El hecho de que se aplanen las organizaciones no ha supuesto una eliminación de la necesidad de procesos de organización, integración y coordinación, como tareas tradicionalmente propias de los directivos. En todo caso, se habla más de dirigir que de dirección, constituyendo el liderazgo una competencia clave.
- *El conocimiento*, como recurso estratégico en la gestión. Si en la sociedad agrícola la tierra y el trabajo eran los recursos clave y en la sociedad industrial lo fue el capital, el conocimiento se configura como un recurso estratégico en la sociedad actual. El problema es gestionarlo, al considerarse intangible y difícil de medir.
- *La gestión social de la organización*, por la que se obliga a satisfacer demandas de personal interno y externo, comprometiéndose en programas sociales y culturales del entorno. La generación de recursos de carácter ético-solidario-ecológicos se justifica dentro de esta dinámica.
- *Los profesionales*, el auténtico activo con *copyright*. La asunción de la importancia del conocimiento relanza el rol protagonista de las personas y la importancia de disponer de un “sistema humano” fuerte y cohesionado.
- *La profesionalización* puede considerar el nuevo motor de las organizaciones. En el caso de las administraciones públicas, puede suponer, por ejemplo, separar los ámbitos de decisión política y de gestión, el formar equipos directivos capaces de liderar el cambio hacia una nueva cultura organizativa, el impulsar una cultura de gestión orientada al resultado y a la generación de valor público o el construir un marco estratégico que oriente los procesos de gestión de las personas.

Las **organizaciones educativas**, y las universidades lo son, participan ampliamente de las características anteriores, si bien tienen una especificidad que siempre hay que considerar. Al carácter del centro educativo como sistema social y comunidad se une su especificidad como organización (1996: 103-106):

- a) Las funciones que se le asignan (facilitar aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.
- b) Los colectivos de personas que incluyen son también variados (padres, profesores, alumnos, titular de la institución, personal de administración y servicios...) en sus objetivos y en sus intereses, lo que produce una alta diversidad

de patrones de comportamiento, de creencias, etc. que dificultan el aprovechar las ventajas de una cultura referencial común.

- c) Muchos de sus miembros (los estudiantes) no siempre han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- d) Existe multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas.

Dicho de otro modo, muchos rasgos característicos les identifican como realidades complejas (Gairín, 1992:119-120) donde es fácil hablar de: indefinición y variedad de metas, ambigüedad de las tecnologías pedagógicas, falta de preparación técnica en relación a la actividad académica compleja, debilidad del sistema o vulnerabilidad. A estas características se podrían añadir otras contextuales (modelo de dirección provisional, autonomía limitada de las instituciones, inestabilidad de personal, recursos humanos de dependencia externa, desmotivación del personal, falta de tiempo para la gestión, inexistencia de controles...), políticas (la educación como servicio social, excesivo peso de los procesos administrativos, lenta incorporación de las innovaciones, frecuentes cambios de orientación, la crisis del sector público...) y algunos sociales (realidad multicultural, incorporación de las TIC, promoción de procesos de movilidad, controles externos de rendición de cuentas, modelos participativos, entre otros).

Todo ello hace que su complejidad aumente respecto a lo que son otras organizaciones de servicios y sean objeto de variados análisis. De hecho, cada vez se analizan más las organizaciones educativas como sistemas complejos.

Los **sistemas complejos** se identifican por poseer algunas características como las siguientes: poseen propiedad de emergencia, son sistemas abiertos (en los que la energía y la información fluyen a lo largo del sistema y más allá de sus fronteras), tienen una estructura dinámica de manera que es imposible estudiar sus propiedades descomponiéndolas en elementos estables, las relaciones existentes entre sus elementos no son simples ni lineales, dependencia del pasado (efecto mariposa o sensibilidad de las condiciones iniciales) no es posible anticipar con certeza su evolución futura y encadenamiento de estos sistemas complejos (sistemas complejos, formados por otros sistemas complejos) (Olmedo y otros, 2005: 78).

En estos sistemas, pierden importancia los conceptos de orden, estabilidad y control, frente a los de desorden, conflicto, inestabilidad y diálogo como fuentes de estrategias creativas, favoreciendo la autoorganización espontánea. Paralelamente, hay un comportamiento paradójico entre estable-inestable: hay inestabilidad en el sentido de que el comportamiento específico es inherentemente impredecible en el

largo plazo, pero hay estabilidad en el sentido de que existen estructuras cualitativas reconocibles (Olmedo y otros, 2005: 82).

Plantearse la forma que ha de adoptar la intervención en un contexto de relaciones tan complejo no resulta fácil, máxime cuando hablamos de organizaciones formativas que por su naturaleza deben atender tanto los valores personales como las exigencias que el contexto socio-cultural-económico plantea. De todas formas, se apuntan opciones que hablan de huir de los enfoques lineales, asumir la importancia de los procesos de crisis y valorar la acción como conformadora de realidades (Gairín, 2010).

Esta nueva forma de contemplar, pensar, conocer y ser en el mundo, no busca complicar, sino abrir la mente hacia otros conceptos y progresar hacia la comprensión de lo complejo, que implica saber cómo aceptar la ambigüedad, la contradicción, la falta de precisión, y aceptar la impredecibilidad. Su desarrollo, como se puede deducir, exige de nuevos planteamientos multidisciplinares.

La organización debe impulsar la búsqueda de alternativas creativas a los problemas existentes o predecibles ante las nuevas situaciones, generando incertidumbre de manera deliberada para favorecer la creatividad y la innovación y tratando de aprovechar al máximo los intangibles de la organización. Así, ante disfunciones que producen el desarrollo de las TIC o la atención intercultural, no se trata tanto de aplicar normas, como de analizar alternativas a las situaciones existentes y que se generaron en realidades donde no existían esos fenómenos.

Las estrategias de trabajo tienen que ver en la nueva realidad con el aprendizaje colectivo y se relacionan con el diálogo, el cuestionamiento de las posturas y la modificación de las mentalidades, que permiten avanzar en el descubrimiento de nuevas perspectivas y en los procesos de autoorganización.

Se habrían de combinar así dos tipos de cambios: el cambio brusco sostenido por la teoría de la complejidad y el cambio gradual propugnado por la teoría de la evolución. Por otra parte, no habría de perderse de vista el aprendizaje organizacional y los mecanismos que lo favorecen.

Se trata de trabajar en una dinámica de inestabilidad limitada, en lo que algunos denominan “borde del caos”, manteniendo un alto nivel de flexibilidad y aprendizaje que permita crear, más que anticipar, el futuro a partir de las propiedades emergentes de la organización.

Y es en este contexto donde tienen sentido y aparecen las estrategias de intervención como herramientas adaptables a situaciones diversas y al servicio de las finalidades establecidas.

2. LOS PRESUPUESTOS QUE HAN DE GUIAR LA INTERVENCIÓN

Las circunstancias y elementos que acompañan y conforman las organizaciones no sólo delimitan las formas que adopta la posible intervención sobre las mismas sino que, además, determina muchas veces las posibilidades de éxito. Las opciones en el contexto de la complejidad son muchas y toda actuación técnica aspira a mejorar las probabilidades de éxito de la intervención desarrollada.

El análisis de factores de éxito nos permite, actualmente, ratificar algunos de los presupuestos que pueden regir la intervención organizativa en el contexto interno de las instituciones (Gairín, 1992:241) cuando se da en un contexto de cierta autonomía de funcionamiento. Hacen referencia a:

1. *Coherencia*, con el marco de actuación existente y con los objetivos que persigue la intervención.
2. *Holística*, en la medida en que considera los diferentes elementos que configuran las organizaciones y las relaciones que entre ellos se establecen.
3. *Completa*, por incorporar tanto procesos de planificación como de ejecución y control.
4. *Abierta*, si consideramos que la combinación de presupuestos estructurados y emergentes le proporciona flexibilidad para adaptarse a las mejoras que los procesos de seguimiento y evaluación aconsejan.
5. *Contextualizada*, no sólo con las exigencias del entorno general sino también con las propias del entorno inmediato.
6. *Democrática*, no sólo por permitir la participación sino por alentar a partir de ella procesos de colaboración.
7. *Reflexiva e innovadora*, por apoyarse en un proceso de búsqueda de alternativas y dirigirse a introducir cambios positivos en la realidad.
8. *Factible*, esto es, ajustada a las necesidades que plantea la realidad.
9. *Útil*, en la medida en que el proceso iniciado resulta ajustado en tiempo y recursos a las exigencias que justifican el propio proceso de intervención.

Pero, además y a nivel operativo, la intervención en las organizaciones debería cumplir como mínimo los requisitos de:

1. *Sistematismo*, al obedecer a un proceso racional de actuación.
2. *Progresividad*, que exige la adecuación de actuaciones en función de los problemas existentes.
3. *Realismo*, al concretar las actuaciones en función de los problemas existentes.
4. *Especificidad*, que conlleva actuaciones sectoriales, si bien se organiza de acuerdo con el respeto al carácter holístico de las organizaciones.

La intervención orientada bajo estos presupuestos debe ir dirigida a potenciar la calidad de la formación que proporciona la institución (no podemos olvidar que hablamos de organizaciones educativas, cuya finalidad es proporcionar experiencias de aprendizaje a las personas que atiende), a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. De todas formas, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en conocer la forma de lograrlo.

Hay que enfatizar, por tanto, en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

Y esto es particularmente necesario cuando analizamos el nuevo perfil de las organizaciones, lejos de las estructuras burocráticas y estables de antaño. También si consideramos que las organizaciones educativas forman parte de la estructura de servicios que todo estado moderno mantiene y la fuerte tendencia actual que enfatiza sobre la necesidad de orientar los servicios en función de las demandas de los usuarios. Más allá de la eficacia y la eficiencia, se busca la calidad y está se relaciona de una manera directa con el grado de satisfacción de los usuarios del servicio. Así, se habla de una nueva lógica en la modernización de todo servicio público, que incluye una nueva manera de pensar:

- La capacidad de innovar se impone sobre la capacidad de racionalizar. Se trata de utilizar los recursos de otra manera y, particularmente, los recursos humanos; paralelamente, la noción de necesidad se deshace y el servicio al usuario se convierte en esencial.
- Inversión de la relación calidad/ cantidad. La innovación no se hará en relación a la cantidad sino respecto a la calidad.
- La calidad como prioridad hace que el recurso humano sea decisivo y protagonista de los cambios. No se trata de recursos humanos considerados individualmente, sino de su potencial como parte de un proceso organizativo.

- La capacidad de innovar, de desarrollar nuevos servicios y de conseguir que la calidad sea cada vez más grande depende más directamente de la pertinencia de la inversión inmateral (en las personas, en el sistema de relaciones, en la cultura) (Gairín, 2003b:1.1.1.)

3. NATURALEZA Y SENTIDO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las referencias a las estrategias son variadas y tienen diferente sentido, lo que justifica que partamos de un esquema general para centrarnos posteriormente en un análisis de las formulaciones más habituales.

3.1. *Una aproximación conceptual*

Las aportaciones conceptuales sobre el sentido de estrategias se podrían decir que son tantas como los autores que las han formulado, como ya decía Besseyre del Horts (1989:27), posiblemente debido a los diferentes presupuestos sustantivos y metodológicos de partida. Su uso más frecuente ha sido en el ámbito militar, si bien se ha extendido al contexto de los negocios, de los deportes y de los juegos (sobre todo, el ajedrez y los actuales juegos de estrategia).

Una primera referencia puede tomar en cuenta las cinco concepciones diferentes sobre la naturaleza de las estrategias apuntadas por Mintzberg (ver Mintzberg y otros: 1997: I):

- a) La estrategia como *plan o guía* conscientemente determinada para abordar una situación.
- b) Las estrategias pueden ser generales y específicas. Si nos referimos a situaciones concretas, la estrategia puede también considerarse como una *pauta de acción*, como una maniobra para conseguir mejorar la situación existente.
- c) Una tercera acepción considera la estrategia como un *modelo o patrón de conducta*. Considerarla así supone tener en cuenta tanto lo explícito (un plan o proyecto) como los comportamientos asociados. Se relaciona así a una cierta consistencia de planteamientos, que puede tener o no traducción en la existencia de planes conscientes y explícitos. El patrón de actuación puede apoyarse en estrategias deliberadas (manifestadas, conocidas y aceptadas) o bien ser la

expresión de estrategias emergentes (manifestadas en indicaciones generales o desarrolladas de forma inconsciente).

- d) También se puede identificar la estrategia como una *posición* (un dominio en términos de mercado o un “nicho” en el contexto económico), enfatizando así en una relación privilegiada respecto al medio ambiente o en relación al equilibrio entre factores internos y externos.
- e) Por último, la estrategia puede entenderse como *perspectiva*, como una manera particular de percibir la realidad. Su contenido no sólo implica una posición sino una particular forma de hacer, acercándonos a conceptos como cultura, ideología o carácter de la organización. Nos aproximamos aquí a la idea de concepción o enfoque, que permite regular comportamientos antes de que se den o explicar los que se han dado.
- f) La idea de compartir es algo substancial a este planteamiento; también la dificultad de cambiar la perspectiva y el carácter globalizador que tienen; de hecho, cuando se asume en una organización, la perspectiva se acerca más a un patrón que a un plan; es decir, se encuentra más en la consistencia de los comportamientos que en la articulación de las intenciones.

Las diferentes acepciones son compatibles entre sí y ser objeto de análisis muy diversos. Así, la idea de perspectiva como posición puede ser compatible con perspectivas más limitadas: se puede aspirar a una posición mediante un plan o una pauta de acción o alcanzarse a partir de un patrón de comportamiento determinado.

El problema clave no será tanto analizar las diferentes posibilidades como el conocer los mecanismos a través de los cuales se da una u otra visión; también, el estudiar como las diferentes perspectivas se complementan: no todos los planes se vuelven patrones ni todos los modelos que se desarrollan obedecen a una planificación; mientras que algunas pautas de acción son menos que posiciones, otras superan este referente y son menos que perspectivas. Así, cada aportación añade elementos importantes para una comprensión amplia de la idea de estrategia y de su valor en relación al funcionamiento de las organizaciones.

Si pensamos en la estrategia como plan nos centramos en las intenciones expresadas y, en todo caso, nos podemos preguntar sobre si lo expresado es reflejo de lo que realmente se pretende; si hablamos de pauta de acción enfatizamos en la dimensión dinámica y nos acercáramos a la idea de procedimiento o proceso, planteando el problema de su relación con la existencia de marcos más o menos estables como el plan o el patrón.

La consideración de la estrategia como patrón nos ubica plenamente en la acción y nos obliga a tomar en consideración los comportamientos, pudiendo surgir es-

pontáneamente o ser impuestas deliberadamente. La idea de posición nos acerca a planteamientos ecológicos al ver las organizaciones en su entorno y su visión como perspectiva nos cuestiona e indaga sobre la manera como se aprenden y propagan los valores y normas en los grupos y organizaciones.

Se evidencia así como la idea de perspectiva enlaza claramente con la naturaleza (¿cómo son?) y funcionamiento (¿cómo funcionan?) de las organizaciones; también que es un reduccionismo el pensar en las estrategias como procedimientos de trabajo o formas particulares de estructurar los recursos.

Es este último sentido instrumental y aplicativo el más abundante en el campo de las organizaciones educativas y dedicadas a la formación y una de las razones que justifican el que haya sido un tema tan poco desarrollado. Curiosamente, se ha dado más prestigio a la generación de teorías y modelos que al análisis de estrategias por entenderlas más como orientaciones prácticas que como un campo de reflexión, investigación y evaluación ligado al desarrollo de las organizaciones.

Siendo así, revisamos a continuación los conceptos habituales de estrategia que se aplican en el campo de la formación siendo conscientes de la perspectiva restrictiva que existe pero también de las posibilidades que abrimos al clarificar una realidad confusa y difusa.

3.2. *La estrategia como dirección*

La dirección constituye un elemento esencial identificativo de la idea de estrategia, sea cual sea la propuesta que se seleccione, al considerarla como la orientación, en el sentido de coordinación, de operaciones

Remarcando el carácter instrumental, sin olvidar que también existe una perspectiva cultural o posicional, podemos así identificar la estrategia con el '*conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo*'. Más específicamente, implica (Gairín, 1996:397):

- existencia de una finalidad;
- un proceso organizado que no es necesariamente cerrado;
- procesos de elaboración y de aplicación;
- la consideración tanto de factores externos como internos;
- decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

A menudo, se considera la estrategia como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos y dirigida a alcanzar una meta definida. En este sentido, el dominio estratégico de una tarea requerirá previamente un dominio técnico, sin el cual la estrategia no es posible.

La estrategia tampoco se puede considerar como una mera aplicación de procedimientos específicos, sino que requiere un ejercicio de reflexión sobre la propia tarea. Así, por ejemplo y en el campo didáctico, los estudiantes no pueden utilizar una técnica a ciegas sin aplicarla estratégicamente en relación al procesamiento de la información que se precisa. Una técnica sólo se convierte en estrategia si se sabe cuándo, dónde y cómo emplearla.

La adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia. La reflexión sobre el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. Por ello es difícil encajar la idea de que una estrategia tiene validez universal y servirá para cualquier contexto; también, el planteamiento que acerca la idea de estrategia a la procedimiento adaptativo.

La idea de participación nos sitúa en un contexto que intenta superar situaciones anteriores de modelos de organización dependientes donde las estrategias venían dadas (eran externas e impuestas) y representaban la separación entre los que las pensaban e imponían opciones de una manera normativa y los que las debían de aplicar. Posiblemente, el origen militar y ligado a la planificación estratégica que atribuye De la Torre (1994:203-204) al término pueda explicar la relación entre planificación, estrategia y política así como el uso que el sistema educativo tradicionalmente ha realizado.

Más allá de lo señalado, cabe remarcar que la utilización de referencias a estrategia comporta la existencia de ciertas bases teóricas, concreción de su objeto o finalidad, secuenciación en forma de pasos a seguir, elementos personales como agentes y beneficiarios, y elementos organizadores de recursos y de las acciones emprendidas.

La concepción amplia y abierta que se ha hecho de estrategia como dirección se sitúa, por otra parte, en la línea de los autores que se han referido a este constructo. Sirvan de ejemplo y de matización algunas de las afirmaciones clásicas siguientes:

“La dimensión estratégica implica los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, para tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para guardar los valores, relaciones y estructuras” (Dalin, Rust, 1990:46).

“Entiendo la estrategia de innovación como procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente las acciones en orden a conseguir los cambios previstos” (De la Torre, 1994:206).

Presentada la concepción habitual que asociamos a la estrategia, se puede relacionar a continuación con otros elementos que también se utilizan en procesos de intervención. Se trata de mejorar el sentido del término de estrategia buscando identificadores y diferenciadores de otros términos cercanos.

El *procedimiento* se refiere al conjunto de actos u operaciones con que se hace una cosa. Supone en este sentido sucesión y concreción, además de cercanía a la realidad. Si la estrategia se centra sobre todo en la delimitación de propósitos y la táctica se orienta a la ordenación de medios, los procedimientos se acercarían a la idea de la operativa y vendrían a ser una explicitación de la misma.

Retomando los distintos procedimientos que puede incluir una estrategia, podemos identificar entre ellos a los *métodos* y las *técnicas* como dos tipos básicos en función de su complejidad. Desde la perspectiva etimológica, un método es el camino para llegar a un fin y, en este sentido, supone unos objetivos seleccionados, clasificados secuenciados por medio de alguna estrategia conocida. El método incluye procedimientos más o menos complejos entre los que encontramos las ya mencionadas técnicas. En este sentido, por ejemplo, y en referencia a las estrategias socializadoras, podemos seleccionar la Discusión dirigida como método de enseñanza, que incluye una selección de técnicas concretas (cuchicheo, diálogos simultáneos, torbellino de ideas, phillips 6/6...) en función de los objetivos establecidos por el formador.

Las relaciones entre estrategia y método pueden también analizarse en función de la amplitud y extensión de los aspectos que abarca cada uno de los conceptos. La estrategia es más general y menos precisa que el método, a la vez que toma en consideración las condiciones contextuales que inciden en la toma de decisiones que acompañan a su aplicación. Frente a los métodos y técnicas, que siguen procesos más o menos estandarizados, las estrategias se consideran, de entrada, como propuestas abiertas que se concretan en la práctica, sin que ello haya de presuponer la inexistencia de orientaciones o secuencias que sirvan para ordenar la actividad.

Podemos señalar resumidamente que establecidas las finalidades de una institución, su realización supone la asunción de unos objetivos y la adopción de unas estrategias impregnadas que conllevan una serie de procedimientos más o menos complejos (métodos y técnicas) que facilitan un buen éxito de la intervención. Podríamos descender más y considerar las técnicas como procedimientos de acción di-

rigidos mientras que los instrumentos (técnicas) serían más bien un recurso concreto elaborado y /o utilizado en una situación específica donde aquella se aplica.

3.3. *Las estrategias colaborativas como asunción*

Las organizaciones educativas se identifican actualmente como espacios colaborativos donde diferentes agentes (profesores, estudiantes, responsables de servicios...) interactúan para garantizar un clima estimulante que permita el aprendizaje permanente. Aunque no siempre lo consiguen, la colaboración sigue siendo un propósito implícito y explícito.

Sin embargo, la realidad denota un panorama desolador, donde la colaboración, cuando existe, se considera una excepción, al primar los procesos relacionados con la efectividad, la competencia (mejora frente a los demás) y el individualismo. Aun siendo así, creemos que merece la pena mantener ese propósito cuando comprobamos que, a pesar de las dificultades existentes, la investigación y algunas prácticas señalan que es una realidad presente en algunas organizaciones.

Y parece necesario hacerlo desde la perspectiva institucional, como marco de referencia que facilita o no esa posibilidad. El énfasis que se ponga en los procesos colaborativos queda condicionado por las metas y valores que se plantean las organizaciones y por los que asumen y practican sus miembros; también por la existencia o no de estructuras que los faciliten (existencia de equipos) y por los recursos materiales (espacios, mobiliario...) y funcionales (tiempos, financiación...) que se pongan a su disposición.

La colaboración, más allá de ser una concepción con la que nos identificamos, puede considerarse como una exigencia de la calidad. Es mencionada por la mayoría de los estudios que analizan los factores del buen funcionamiento de las organizaciones, a la vez que se le considera como una estrategia de formación y desarrollo profesional.

No podemos olvidar tampoco que la cultura propiciatoria de cambios de calidad es aquella que emerge del esfuerzo compartido de participantes ilusionados, orientados a la utopía y dispuestos a arriesgar en la mejora institucional.

Se trata de generar un clima de cooperación que permita evaluación situaciones, compartir problemas y tomar decisiones. Se trata de posibilitar una cultura de colaboración para el cambio, donde el cambio sea una responsabilidad compartida de profesionales y directivos; también, un proceso a través del cual se avanza desde una

situación de incertidumbre y desconfianza a una de innovación y satisfacción transformando la organización en una comunidad de aprendizaje.

Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y, la motivación y el interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos del sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

Hablamos y defendemos la colaboración para las organizaciones educativas si consideramos que la colaboración no es un concepto vacío (Gairín, 2000):

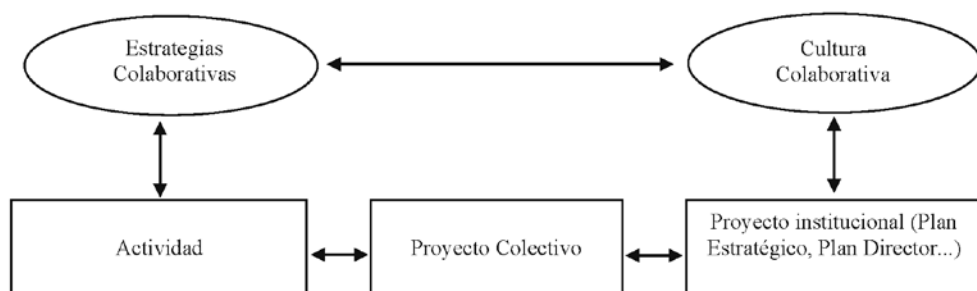
- A. *Enlaza con una determinada concepción de la realidad.* No podemos disociar el valor y sentido que demos a la colaboración de las concepciones y prácticas imperantes. Un contexto tecnicista como el que existe, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Cambiar la orientación y revertir el proceso exige moverse tanto en el campo de las propuestas políticas como en el campo del cambio cultural. Es preciso potenciar un nuevo sentido común: democrático, de los derechos, de la ciudadanía y de la igualdad.
- B. *La colaboración es un valor coherente con las finalidades del proceso formativo.* Reiteradamente se han mencionado como fines de la educación: a) el potenciar una escala de valores (perspectiva individual) y b) el favorecer los procesos de socialización (perspectiva social). Ligada a esta última surge el interés por cultivar y desarrollar valores colectivos como puedan ser los de respeto, equidad, justicia y colaboración, reforzados por la extensión de la participación social y por el desarrollo de las democracias políticas.
- C. *La colaboración supone alinearse con una determinada opción.* Apuntar a la colaboración supone implícitamente el reconocimiento de la importancia del factor humano en las organizaciones. Si bien los objetivos y estructuras organizativas son importantes, más lo son la posición de sus recursos humanos y el conjunto de actuaciones que realizan.

3.4. Las estrategias colaborativas como concreción

Asumida la colaboración como un medio relacionado con las finalidades formativas, de gestión de los sistemas y de desarrollo profesional, su concreción precisa de estrategias o sistemas de desarrollo que la hagan posible

Identificamos *estrategia colaborativa* como una forma habitual de actuar o de proceder en el contexto donde nos situemos llevada a cabo de una forma intencionada y planificada entre varias personas que comparten un interés común, con el objetivo de impulsar proyectos, de participar en las decisiones y de resolver problemas o de afrontar una situación de forma eficaz y eficiente.

La anterior delimitación enfatiza en aspectos de la actividad profesional, realizada por dos o más personas, con unas finalidades significativas y con una gestión de la acción a desarrollar. Las estrategias colaborativas quedan así ligadas a la realización de actividades colectivas y, en este sentido, resultan necesarias para la realización de proyectos colectivos que son, a la vez, la concreción de la existencia de una cultura colaborativa (Gráfica 1).



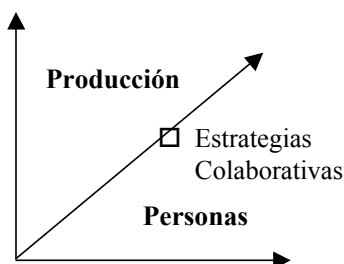
Gráfica 1: De la actividad puntual al Proyecto de Centro.

Las actividades que incluyen son sistemáticas y, en este sentido, debemos diferenciar entre práctica colaborativa (actividad puntual) y estrategia colaborativa (sentido más amplio), al igual que lo podríamos hacer entre trabajo en grupo y trabajo colaborativo.

Las estrategias colaborativas han de significar una ganancia para los implicados, o compartir la idea de que ha habido una ganancia, y conllevan la normalización de algún aspecto. El sentido de normalización es aquí el de direccionalidad (se orienta a algo), de adecuación y no tanto de uniformidad. Hablar de estrategias colaborativas conlleva la idea de la existencia de normas, aunque podría ser más adecuado hablar de criterios (normalizar criterios, adecuar criterios –están definidos en términos interpretables–) que de normas cerradas.

La colaboración exige, pues, criterios, pero también normas siempre que estas sean aceptadas y no sean impuestas. La aplicación del concepto que tratamos implica el establecimiento de criterios/indicadores predefinidos, pero también abiertos y que se reelaboran. De cualquier forma, las normas y criterios no definen por sí mismas a las estrategias colaborativas si no existe, paralelamente, orientación o direccionalidad.

Podríamos señalar también que las estrategias relacionan producción y personas, buscando el equilibrio entre la necesidad de producción y las necesidades ligadas a las personas (Gráfica 2).



Gráfica 2: Las estrategias colaborativas como punto de encuentro.

La delimitación de estrategias en contextos colaborativos, tal y como las defendemos, debe considerar:

A. Su vinculación con los procesos de planificación.

La coherencia que las estrategias deben tener con los procesos de planificación no debe presuponer una cierta rigidez si consideramos que la planificación se concreta actualmente de diversas formas que denotan la evolución técnica y conceptual de la misma.

La lenta evolución de las formas de acción en las organizaciones de formación y su dependencia de modelos externos (empresariales, de organizaciones de servicios,...) ha hecho que la presencia en ellas de los ya anticuados modelos de planificación formal tengan más presencia de lo deseable. Introducir modelos más flexibles de planificación (contingente, por ejemplo) y desarrollar estrategias de aplicación diversas (escenarios) son alternativas que cada vez se imponen más.

Sea como sea, lo cierto es que las estrategias de acción se vinculan al modelo de planificación seleccionado y asumen con él la simbología, racionalidad y capacidad de resolución que le acompaña.

B. Su relación con los contextos de actuación.

La elección de estrategias no sólo debe ser coherente con los planteamientos que sobre planificación se asuman, también debe considerar el papel que estas han de jugar en el desarrollo de la organización. Un modelo que intenta facilitar la formulación de estrategias y objetivos debería considerar:

- El entorno que rodea a la organización y con el que interactúa. Abarcará, en consecuencia, tanto los valores y prácticas dominantes como las normativas existentes.
- Los recursos disponibles, tanto en términos humanos como materiales.
- Los valores personales de las personas que deciden en el ejercicio de la planificación.

La contextualización que mencionamos es importante y causa de la variedad de propuestas desarrolladas en campos tan diversos con la psicología de las organizaciones (Navarro; 2005; Yescas, 2014), la intervención social y comunitaria (Rosales, 2012), la intervención docente, el desarrollo de políticas públicas, la promoción del deporte, la promoción de la salud (FAO; 2012), entre otras y como ejemplo, e incluso es objeto de debate en Blogs personales³⁴.

C. Su vinculación al proceso reflexivo y a la resolución de problemas.

Una intervención cuidadosa en las organizaciones precisa de un esfuerzo constante por diagnosticar y seleccionar claves, organizar evidencias, evaluar datos y tomar decisiones. Al respecto se plantea el valor de la reflexividad como meta a conseguir (el profesional reflexivo como persona dispuesta y capaz de reflexionar) y como medio para conseguir una realidad capaz de adaptarse a nuevas exigencias.

D. Su conexión con la dinámica relacional.

La utilización de estrategias debe hacerse desde el *poder referente* (basado en la atracción personal, identificación o prestigio) sin excluir en segundo término la posibilidad de aplicar recompensas (*poder de recompensa*) o imponer restricciones (*poder coercitivo*) como reforzantes de las situaciones dadas y método de influencia (control de ganancias y costos). Por otra parte, no se puede olvidar que la utilización de técnicas se asocia con la existencia de líderes como personas capaces de conducir al grupo hacia sus objetivos o de estructurar las interacciones necesarias a la resolución de un problema.

34. Por ejemplo, el blog de Claudio Gregoire sobre 'Estrategias de intervención y cambio planificado'. Ver <http://claudiogregoire.blogspot.com.es/2005/11/estrategias-de-intervencion-y-cambio.html> (Consulta 17/03/14)

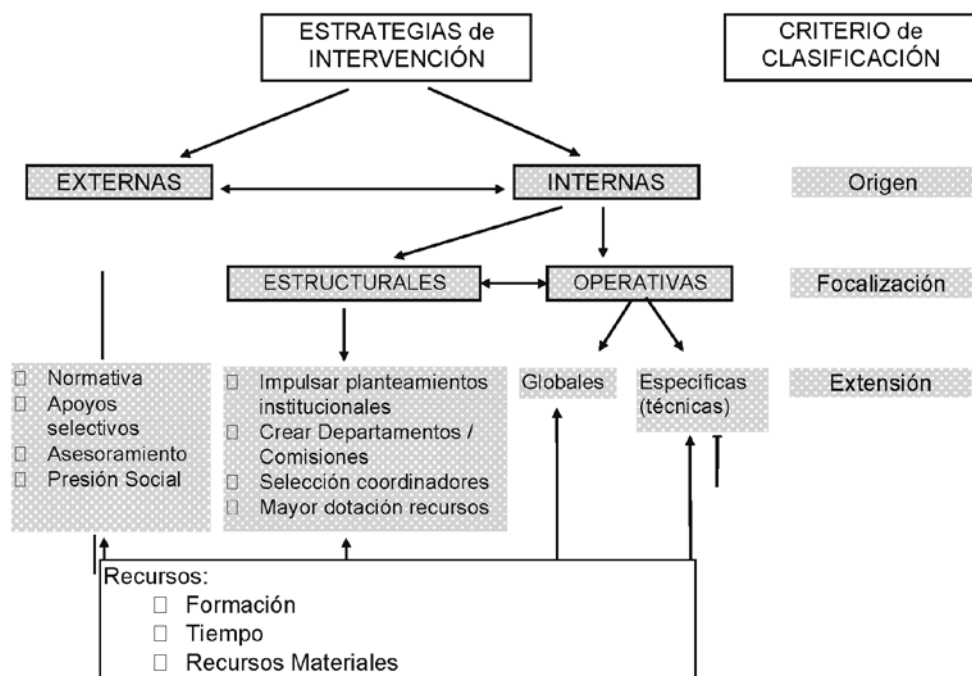
4. UN PANORAMA SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS COLABORATIVOS

La complejidad de la realidad organizativa de las instituciones y la multitud de situaciones que en ellas se dan permiten considerar variadas estrategias en función del ámbito considerado (académico, administrativo, de representación...) y del contenido de actuación (estructural, operativo...). Igualmente, se podrían diferenciar las actuaciones en relación a la estructura considerada (departamento de formación, institución de formación, institución de servicios...), a los implicados (grupo de formadores, equipo de nivel, equipo de ciclo formativo...) y al grado de desarrollo organizativo existente (mínima o máxima implicación del personal, recursos existentes...).

Relativiza todo ello la procedencia de plantear esquemas unívocos con valor de generalización; antes bien, se apunta la necesidad de analizar cada situación concreta y su grado de desarrollo para seleccionar la actuación más adecuada. Desde esta perspectiva, las aportaciones que siguen deben considerarse como indicativas y ejemplo de muchas de las posibilidades de intervención que a nivel organizativo pueden considerarse³⁵ (ver Gairín, 1992; 1996:X).

La gráfica 3 presenta un esquema clasificador que tiene en cuenta el origen, focalización y extensión de las iniciativas.

35. Más allá de las estrategias organizativas, que son las tratadas en esta aportación, podemos pensar en estrategias didácticas, de orientación, metodológicas y otras; como también se podrían considerar en función de los destinatarios. Así, por ejemplo y pensando en el 'Burn out' en la universidad se consideran estrategias de intervención individuales, grupales y organizacionales (ver <http://contenidos.universia.es/especiales/burn-out/medidas-prevencion/index.htm>, consulta 25/05/14)



Gráfica 3: Estrategias de intervención en organizaciones (Gairín, 1996)

Soslayando las acciones generales vinculadas a la ordenación del sistema educativo o a la acción de los formadores en el espacio formativo, podrían diferenciarse a nivel organizativo entre estrategias externas e internas. Las primeras están en relación al marco de actuación, mientras que las segundas responden a las necesidades organizativas que tienen las instituciones.

La mejora de la acción de las organizaciones puede impulsarse desde el sistema que les ampara, desde otras instancias vinculadas (Asociaciones, Patronales, Ayuntamientos, Empresas...) o desde la propia realidad social. La existencia de normativas de obligado cumplimiento, la facilitación de recursos humanos, materiales o funcionales o la presión social (demográfica, cultural...) pueden ser ejemplo de *estrategias externas* que impulsan en las organizaciones la generación de respuestas.

Pero sin quitar importancia a estas acciones, su eficacia puede verse mermada si no corresponde con una positiva dinamización interna. Las acciones en este sentido resultan imprescindibles si se quiere un cambio efectivo y real, siendo en todo caso

las acciones externas un elemento de apoyo necesario en algunos casos y/o conveniente en otros.

Las *estrategias internas* a utilizar en las organizaciones pueden ser estructurales u operativas. Las *estrategias estructurales*, de carácter fundamentalmente estático, inciden en los elementos de la organización (planteamientos institucionales, estructuras...), mientras que las segundas, de carácter más dinámico, afectan a su funcionamiento.

Los compromisos adquiridos a partir de los planteamientos institucionales existentes (Plan Estratégico, Plan Director, Plan de Innovación, etc.), la creación de estructuras de gestión (comisiones, responsables...) o académicas determinadas (departamentos, comisiones curriculares...), el impulso dado a determinados aspectos del Organigrama (criterios de selección de coordinadores, regulación de la convivencia...) o la dotación de mayores recursos a determinadas acciones son decisiones que conllevan compromisos y que impulsan a menudo la acción de las organizaciones. Igualmente, determinadas formas de actuación operativa de las que luego hablaremos pueden apoyar las decisiones adoptadas.

La selección y aplicación de las diferentes estrategias señaladas supone un conjunto de decisiones con implicaciones ideológicas y metodológicas que asumen como imprescindible la existencia de una alta coherencia entre las diferentes estrategias a desarrollar, si se quiere evitar disfunciones e incluso conflictos. Igualmente, habrá que considerar las condiciones que su aplicación exige, particularmente en lo referente a procesos de formación, tiempo de acción y recursos humanos, materiales y funcionales precisos.

Del conjunto de estrategias mencionadas, adquieren para nosotros una importancia fundamental las *estrategias operativas*, en la medida en que pueden hacer realidad una determinada filosofía (participación, colaboración...) o posibilitar la eficacia práctica de estrategias más generales por todas las organizaciones como puedan ser las estructurales o las impulsadas desde el exterior.

Las estrategias operativas de carácter global se identifican como tales por incidir en toda la organización y afectar a todos sus componentes. Suponen o conllevan una modificación de los objetivos institucionales, un cambio en las estructuras y una alteración de los procesos organizativos, al mismo tiempo que una modificación de las dinámicas relacionales. Subyace a todas ellas la idea de la organización como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura.

Una revisión de las principales haría referencia a El Desarrollo Organizacional, La Revisión Basada en la Escuela, La Reunión Departamental, El Desarrollo Cola-

borativo, La Formación en Centros, Otras estrategias de formación (diseminación y utilización del conocimiento pedagógico, supervisión clínica apoyo entre iguales, investigación-acción...) u Otras propuestas (Vínculos Interinstitucionales, Red de centros, Programas de perfeccionamiento del personal, Programas centrados en el cambio, El Aprendizaje Organizacional...).

Salvando el momento histórico en el que se han dado y la relativa vinculación entre algunas de ellas, una visión global nos permite mencionar elementos clave que han ido aportando en relación a los procesos de cambio: la necesidad de planificar y sistematizar los procesos de intervención, el rol de las resistencias al cambio, la importancia del asesoramiento y apoyo externo, la necesidad de centrarse en problemas reales, la participación y la negociación como mecanismos de implicación, el rol central de la formación, la mejora continua a través de pequeños pasos revisables, la importancia de instalar una cultura del cambio, etc.

Llamamos estrategias operativas de carácter específico a aquellas formulaciones que poniendo énfasis en la secuencia de acción proporcionan herramientas para la intervención directa en grupos humanos y organizaciones. De hecho, se podrían caracterizar en muchos casos como procedimientos y en otros como técnicas. No obstante, mantenemos la idea de estrategia para indicar el carácter abierto y fundamentado que debe tener su aplicación.

Algunas de las estrategias que se pueden mencionar en este último apartado serían: el autoanálisis, la historia institucional, el estudio de casos, el estudio de situaciones reales (anécdotas, conflictos, disfunciones), la utilización de esquemas de referencia, las grabaciones, dramatizaciones, análisis de producciones, entre otras. La estrategia en estos casos es una excusa para promover la participación e implicación de las personas en el análisis, reflexión y asunción de compromisos con una determinada situación.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES COMPLEMENTARIAS

La naturaleza, sentido y aplicaciones de las estrategias son muchas, como venimos comentando. Su utilización, no obstante, debería incorporar algunas de las consideraciones que a continuación se realizan:

- a) Una estrategia es una elección que busca obtener ventajas competitivas organizando los recursos disponibles de manera que se optimice su valor y se

minimicen las reacciones contrarias que genera su aplicación. Su formulación pretende tanto conseguir y hacer realidad un objetivo (por ejemplo, de formación) como orientar los esfuerzos. Por su propia naturaleza la estrategia valora y considera el riesgo como factor de decisión superando así el “buen juicio” que tiende siempre a la opción menos arriesgada.

- b) Las estrategias presentadas no son las únicas posibles. Por una parte, podrían considerarse otras de carácter global a las ya mencionadas en relación con la acción del sistema educativo, con la intervención estructural o con otras formas de intervención, como pudieran ser las vinculadas a la estrategia política, a lo macro estructural o las relacionadas con el paradigma de la colaboración. Por otra parte, a nivel de intervención operativa, no podemos olvidar los enfoques de acción, relacionados con la dinámica de grupos, las estrategias colaborativas (colaboración entre iguales), el procesos de toma de decisiones u otras aportaciones.
- c) No puede afirmarse “a priori” que una estrategia sea mejor que otra, ya que cada una presenta ventajas e inconvenientes. De hecho, son combinables en la práctica y su utilización depende del grado de desarrollo que haya alcanzado la organización, de su cultura y del nivel de experiencia que posea el grupo o la persona que la aplica.
- d) Tan importante como la selección de las estrategias adecuadas es la determinación de quien las ha de aplicar y la consideración del contexto en el que se utilizan. Los mejores resultados se alcanzan cuando se aplican en contextos colaborativos y en el marco de una misma institución. Igualmente, resulta necesaria la máxima implicación de los miembros de la organización, sin descartar el apoyo de técnicos externos en los momentos iniciales.
- e) En la base de las estrategias está el proceso de reflexión y de resolución de problemas. Por una parte, las estrategias deben facilitar el proceso de elaboración y aplicación de programas de acción (académicos, administrativos, de formación,...); por otra, favorecer la evaluación de situaciones y el proceso de toma de decisiones.
- f) La evaluación de la estrategia adecuada y de su aplicación es importante abordarla para facilitar el proceso de mejora. Cabe considerar lo que pueden aportar a la evaluación la utilización de indicadores, superando la utilización que se hace de los centrados en productos y rendimientos para dar más peso a los relacionados con los procesos y con orientaciones cualitativas.
- g) La aplicación de estrategias operativas de carácter concreto no debe olvidar la importancia que adquiere en la práctica el nivel de concreción de los temas que se abordan y la necesaria flexibilidad y participación que debe acompañar su proceso de elaboración. Las características y actuación del coordinador de grupo resultan en tal sentido elementos decisivos.

- h) Hay que considerar, asimismo, como las diferentes propuestas se hacen realidad y resultan eficientes a partir de tácticas y técnicas concretas de intervención. Así, el estudio y selección de estrategias se vincula a técnicas como la matriz de decisión, el cálculo de costes o la simulación; o bien recordar la relación que tienen el PERT, el CPM, las gráficas GANTT, las agendas y el “planning” con el seguimiento y control de planificaciones.

Sea como sea, debemos recordar que la utilización de estrategias en la organización y funcionamiento de las organizaciones tiene un sentido instrumental respecto a los objetivos institucionales. Sin embargo, su incidencia en la ordenación de la realidad es tan alto que a menudo corremos el peligro de que se conviertan en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como la única vía factible en la resolución de problemas.

Se olvida en este contexto que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a través de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera. Por ello, parece lógico asumir en el análisis realizado la existencia de componentes ideológicos y prácticos en la base de cualquier elección que sobre las estrategias se realice, sin que ello haya de mermar el carácter relativo que se da a cualquiera que sea la elección realizada.

También, recordar que tanta importancia tiene la estrategia elegida como el que la ha de aplicar. La intervención de los directivos no sólo parece fundamental por lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación de determinadas estrategias.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besseyre del Horts, CH. (1989). *Gestión de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Cuesta, A. (s/f). El entorno empresarial en el nuevo milenio. En *Cinco Días*. Cuaderno nº 10, producido por Ibermática. Tecnología y conocimiento.
- Dalin, P. y Rust, V. (1990). *Can Schools Learn?* Londres: NFER-Nelson.
- De la Torre, S. (1994). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Paidós.
- FAO (2012). *Proyecto estratégico para la seguridad alimentaria*. México:FAO-Sagarpa-UPN. En <http://www.sagarpa.gob.mx/desarrolloRural/noticias/2012/>

Documents/PESA/Como%20elaborar%20la%20Estrategia%20de%20Intervenci%C3%B3n.pdf (consulta 18/02/2014).

- Gairín, J. (1992). La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa. En *Actas del primer congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (1992). Proyecto curricular en el marco de una escuela renovada. *Orientaciones teórico- prácticas para la elaboración de Proyectos curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Subdirección General de Formación del Profesorado, págs 97-192.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En Gairín, J. y Darder, P. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, págs 82/177- 82/202.
- Gairín, J. (2003a). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En *Simposio sobre Estrategias de Formación para el cambio organizacional*. Barcelona: EDO.
- Gairín, J. (2003b). La planificación de la oferta formativa en las Administraciones Públicas. En *Master de Gestión de Calidad de la Formación*. Módulo VI, Crédito II. UNED-INAP, Madrid.
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos. En *El liderazgo y equipos directivos en educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Mintzeberg, H. y Otros (1997). El concepto de estrategia. En Mintzeberg, H. y Otros. *El proceso estratégico. Concepto, contexto y casos*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., México.
- Navarro, J. (2009). Modelo de intervención psicosocial en las organizaciones frente al estrés laboral: estrategia operativa. En *Medicina y Seguridad del trabajo*, V 55, 215, http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0465-546X2009000200009&script=sci_arttext (consulta 25/03/2014).
- Olmedo, E., García, J.C. y Mateos, R. (2005). De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma. En *Cuadernos de estudios empresariales*, 15, 73-92.

- Rosales, M. (2012). *Estrategias de intervención para el desarrollo local. Experiencias en comunidades mayas del sur del Yucatán*. En *Península*, V7, 1., http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-57662012000100004&script=sci_arttext (consulta 25/03/2014).
- Yescas, O. (2014). Estrategias de intervención psicosocial en las organizaciones. El caso de CFE (México). En *Monografias.com*, <http://www.monografias.com/trabajos93/estrategias-intervencion-psicosocial-organizaciones-caso-cfe-mexico/estrategias-intervencion-psicosocial-organizaciones-caso-cfe-mexico.shtml> (consulta 25/03/2014).

C. ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS PARA LA INTERVENCIÓN

IX.
ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN
Y ATENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES
EN LA UNIVERSIDAD

Diego Castro (Coordinador)

Joaquín Gairín

Anna Díaz-Vicario

Marita Navarro

José Luis Muñoz

Cecilia Inés Suárez

U. Autònoma Barcelona. España

El presente capítulo presenta una serie de estrategias de orientación y tutoría para intervenir en los contextos universitarios y mejorar el acceso, progreso y egreso del alumnado vulnerable. La aportación anterior del Proyecto ACCEDES (Gairín, Rodríguez y Castro, 2012³⁶) presenta el resultado de la revisión exhaustiva realizada en todos los países iberoamericanos con la idea de listar el conjunto de políticas, actuaciones y prácticas que se están llevando a cabo por las diferentes instituciones de educación superior y que apoyan algún tipo de mejora en relación a los colectivos más vulnerables. Ahora, se presenta una selección de las 30 estrategias más utilizadas en relación a los colectivos vulnerables, del conjunto de estrategias de orientación y tutoría que se podrían considerar en la universidad (Guillamón, Quinquer y Gairín; 2004³⁷; Gairín y otros, 2004³⁸; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004³⁹).

Las estrategias se presentan bajo un mismo formato de ficha, con la finalidad de facilitar su presentación y utilidad; también se acompañan de ejemplos y referencias

36. Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid. Wolters Kluwer. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf

37. Gairín, J.; Feixas, M.; Franch, J.; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). Acciones tutoriales para la Universidad. *III Simposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.

38. Gairín, J. y otros (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*, 6-7, 21-42.

39. Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 61-77.

que pueden ayudar a su comprensión. Se presentan y desarrollan bajo un enfoque globalizado y genérico, si consideramos que su objetivo es delimitar sus principales características. Su aplicación a diferentes colectivos vulnerables (mujeres, indígenas, discapacidad, minorías, alumnado no habitual, ruralidad, inmigración e IDH muy bajo –pobreza–) puede verse en Gairín, Castro y Rodríguez (2014)⁴⁰, identificando las más apropiadas para cada colectivo así como las características y ejemplos que se pueden considerar en su aplicación.

Las estrategias catalogan el conjunto de posibles acciones a desarrollar por las universidades interesadas en mejorar la atención de los colectivos vulnerables. Son un recurso inicial que permite tener una panorámica de las posibilidades de intervención. De hecho, mejorar una situación diagnosticada como insatisfactoria debe partir de un plan de intervención que, en función de sus propósitos y destinatarios, seleccione y aplique las estrategias de intervención más idóneas. Más aún, debe acompañar el plan de intervención de las estrategias organizativas (ver capítulo IX) vinculadas a las anteriores y que garanticen su aplicación.

Las estrategias de orientación y tutoría consideradas son las recogidas en el cuadro 1.

Acciones específicas a grupos vulnerables	Plan de acogida lingüística
Acciones de sensibilización a la comunidad universitaria	Plan de convivencia y desarrollo social
Asignaturas propedéuticas	Plan de vinculación de líderes de grupos
Asociacionismo	Planes de desarrollo personal
Ayudas al alojamiento y a la vivienda	Red socio educativa
Ayudas financieras, préstamos y becas	Red de relaciones secundaria-universidad
Colaboración con otras entidades	Redes y comunidades de aprendizaje
Eliminación de barreras arquitectónicas	Semana de inducción a la universidad
Ferias de enseñanza	Servicio de atención a la discapacidad
Gabinete psicopedagógico	Servicio de orientación e información universitaria
Grupos de estudio entre iguales	Sesiones y talleres de técnicas de estudio
Jornadas de puertas abiertas para futuros estudiantes	Tutoría entre iguales
Jornadas de puertas abiertas para padres	Tutorías personalizadas con alumnos de fracaso académico
Observatorio ocupacional	Tutorías virtuales
Plan de acción tutorial	Universidad-empresa

Cuadro 1: Estrategias de orientación y tutoría utilizables con colectivos vulnerables

40. Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar

La ficha de cada estrategia presenta un resumen y palabras clave que identifican su contenido fundamental; también proporciona información sobre el momento más idóneo de aplicación (acceso, progreso o egreso) y el coste de aplicación (bajo, medio y alto) medido por los recursos humanos, materiales y funcionales que requiere. Se completa la ficha con la descripción detallada de la estrategia, acompañada de ejemplos y referencias (entre tres y cinco) que permiten conocer algunas aplicaciones y profundizar en su filosofía y aplicación.

La información proporcionada esperamos y deseamos sea útil para delimitar y seleccionar las estrategias más idóneas en cada universidad y centro universitario. De todas formas, no se puede olvidar la necesidad de contextualizarlas y de desarrollarlas de acuerdo a las necesidades de los colectivos específicos a quienes se quieren aplicar, más allá de su posible utilización genérica para todos los estudiantes.

ACCIONES ESPECÍFICAS PARA GRUPOS VULNERABLES	
<p>Resumen</p> <p>Las acciones va dirigidas a colectivos que por su especificad requieren una vía de acceso específica y diferenciada.</p> <p>Las estrategias se centran en el momento previo al acceso a los estudios superiores, en lo que supone el tránsito de los estudios medios a los estudios universitarios. Específicamente, se incluyen programas: de cooperación entre centros de estudios medios y la universidad, programas de promoción de la universidad para localización de individuos o colectivos de riesgo que permitan establecer programas propedéuticos y de acogida universitaria.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Comunicar, detectar, preparar acceso, programas de promoción, sensibilizar</i></p>	
<p>Descripción de la estrategia</p> <p>Son programas y acciones socioeducativas que deber ser desarrolladas en los últimos años de la educación secundaria y que tienen por objetivo animar a los estudiantes a continuar sus estudios. Estudiantes que por su pertenencia a grupos sociales desfavorecidos, a pesar de contar con capacidades y habilidades necesarias para su ingreso en estudios universitarios no consideran dicha opción ya sea por razones de tradición familiar i/o social, económicos o de pertenencia a grupos étnicos minoritarios.</p> <p>Se pueden utilizar diversas acciones encaminadas a promover la entrada en la universidad y es importante dar a conocer las ayudas específicas con las que contarán los futuros estudiantes. Se destacan como acciones:</p>	

- *Establecer un programa de acción* dirigido a los centros de Estudios Secundarios que implique la presentación de la Universidad por profesorado universitario que se desplace al centro de secundaria con diversas acciones que permitan dar a conocer su oferta académica y social.
 - *Visita de promoción a instituciones de educación secundaria* realizada por profesorado y estudiantes universitarios de los colectivos específicos. Presentación específica de las propuestas de apoyo a los grupos vulnerables.
 - *Encuesta específica* que permita reseñar las personas que pertenecen a colectivos vulnerables.
- *Otorgar becas* integrales o parciales para costear estudios. Diversificando la oferta según las posibilidades económicas de los aspirantes. Dar a conocer la oferta y los requisitos para acceder.
- *Reserva de cuotas*. Establecer una reserva de plazas del orden del 10 % para colectivos vulnerables.
- *Sensibilizar a las instituciones de estudios medios* de las posibilidades reales de atención a colectivos vulnerables que propicien su permanencia y el éxito en los estudios
- *Establecer canales de comunicación* periódica que permitan un intercambio puntual y continuado sobre los programas de la universidad hacia colectivos vulnerables entre las dos instituciones.
- *Colaborar con los centros de estudios secundarios* en trabajos puntuales como trabajos de investigación que realicen los estudiantes de estudios medios.

Ejemplos

- Del Arco Bravo, I., Camats, R., Flores i Alarcia, Ò., Alaminos Fernández, F., & Blanquez Miret, J. (2009) *Programes d'acollida pels estudiants de grau: experiència als primers graus de la UdL*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10256/1834>
- Gale, T., Tranter, D., Bills, D., Hattam, R., Comber, B. (2010). Interventions early in school as a means to improve higher education outcomes for disadvantaged (*particularly low SES*) students. *Component A: A review of the Australian and international literature*. Commonwealth of Australia. Disponible en <http://goo.gl/mdRbk>
- Peralta, N., Misiego, P., & Prieto, J. (2011). *Investigación "Deserción en la Educación Media"*. Disponible en <http://goo.gl/cxJJN>

Referencias

- Álvarez-González, M.; Figuera, P. & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 1(22), 15-27.
- Gil, F.J., & Bachs, J. (Eds.) (2009). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Chile: Propedéutico USACH-UNESCO. Recuperado de http://propedeutico.usach.cl/Documentos_files/documentoJgilBa.pdf
- Mullen, F. (2010). *Barriers to widening Access to higher education*. SPICe briefing. Escocia: The Scottish Parliament.
- Swail, W., Redd, K., Perna, L. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. *ASHE ERIC Higher Education Report*, 2(30).

ACCIONES DE SENSIBILIZACIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	
<p>Resumen</p> <p>Desde una unidad organizativa central de la universidad se diseña un plan con acciones específicas dirigidas a toda la comunidad académica (alumnado, profesorado, personal de apoyo y administración) en el que se desarrollan acciones específicas para sensibilizar, formar e informar sobre aspectos relativos a la convivencia, la discapacidad, colectivos vulnerables, etc. Se trata de impulsar campañas con acciones sistematizadas orientadas a minimizar el impacto de la vulnerabilidad y ayudar a la integración de las personas más vulnerables en la vida universitaria.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Campaña, discapacidad, sensibilización, universidad</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La sensibilización se puede llevar a cabo mediante servicios puntuales o mediante planes y campañas sistematizadas, planificadas, intencionales y orientadas a unos objetivos específicos. Las acciones basadas en planes de acción son más pertinentes y más efectivas que los servicios o acciones puntuales, entre otros factores, porque ayudan a construir una cultura común fundamentada en unos valores de respeto hacia las minorías y las personas vulnerables.</p> <p>Existen estudios sobre las buenas prácticas vinculadas a la sensibilización de la comunidad universitaria, especialmente, sobre el tema de la discapacidad, por ejemplo: Accesibilidad de documentos y materiales, Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo, Accesibilidad Web, Actividades prácticas, Adaptaciones no significativas, Características del servicio, Comunicación positiva, Confidencialidad de la información, Diseño universal para el aprendizaje, Diseño y revisión curricular, Divulgación de información relevante, Evaluación, Formación, información y sensibilización, Medidas de apoyo para discapacidades específicas, Políticas y procedimientos, Políticas y procedimientos de evaluación, Tecnologías de ayuda, Trabajadores con discapacidad).</p> <p>Se plantean como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a la comunidad educativa sobre los tipos de diversidad y las posibilidades de actuación. • Fomentar la equidad y la integración. • Romper estereotipos, rumores y mitos sobre determinadas minorías. • Orientar e informar sobre procesos y servicios de ayuda y apoyo. • Fomentar el respeto. • Concienciar sobre la diversidad y cómo actuar en contextos de diversidad y vulnerabilidad

Ejemplos

Asesoramiento y Asistencia Técnica a Estudiantes con Discapacidad. Universidad de Sevilla (España). Disponible en <http://sacu.us.es/spp-prestaciones-discapacidad>

Campaña sensibilización “Barreras sociales y discapacidad”. Universidad de Cádiz (España). Disponible en http://servicio.uca.es/uca_solidaria/contenido/febrero2010/sensdisc

Continuó la sensibilización sobre discapacidades en la Universidad de Colima (México). Disponible en <http://www.ucol.mx/boletines/noticia.php?id=7172>

I Jornadas de Sensibilización “Comunidad universitaria y discapacidad”. Universidad de Granada (España). Disponible en <http://goo.gl/YM1jmh>

Referencias

Alonso, A., & Díez, E. (2006). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39,2, 82-98. Recuperado de <http://goo.gl/VKCxWK>

Papí-Gálvez, N., & Cambronero-Saiz, B. (2011). Acciones públicas de sensibilización de género. El esfuerzo de la administración regional y local en comunicación publicitaria (1999-2007). *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 5(2), 181-203. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/37869/36637>

ASIGNATURAS PROPEDÉUTICAS	
<p>Resumen</p> <p>Algunos estudiantes universitarios de nuevo ingreso no disponen de los conocimientos básicos necesarios para cursar con éxito alguna/s de la/s asignatura/s del primer curso de la titulación. Para paliar posibles carencias, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, las universidades pueden planificar asignaturas o cursos que permitan a los estudiantes superar sus posibles lagunas en conocimientos y habilidades académicas, al mismo tiempo que equiparar el diferente nivel de preparación previa que puede haber entre los mismos.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acceso, asignaturas, capacitación, cursos, nivelación</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Las asignaturas o cursos propedéuticos tienen por objetivo facilitar que los estudiantes consoliden, profundicen y afiancen los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido en etapas anteriores. Se trata de dotarles de las competencias necesarias para cursar con éxito el primer año de universidad, incluyendo la formación en técnicas y hábitos de estudio que les permitan asumir con autonomía su propio proceso de aprendizaje. Más allá de este objetivo prioritario, los propedéuticos suponen un marco idóneo para que los estudiantes se integren y socialicen con el funcionamiento de la institución y se sitúen en el contexto de su disciplina académica, aumentando así su compromiso y motivación hacia los estudios que van a iniciar.</p> <p>El diseño de cursos propedéuticos parte de la consideración de las lagunas conceptuales y procedimentales que habitualmente presentan los estudiantes de primero y de la definición de las habilidades requeridas para desenvolverse con éxito en el mundo universitario. Su diseño y planificación puede ser de lo más variado dependiendo de la universidad, de la titulación y del perfil del alumnado de nuevo ingreso. Por ello es que también pueden ser utilizados con objetivos diversos, que pueden ser complementarios entre sí: (1) Para que estudiantes procedentes de colectivos socialmente menos favorecidos (baja renta familiar, grupos étnicos, etc.) complementen su formación inicial y/o se socialicen con el nuevo entorno educativo; (2) Para nivelar los conocimientos previos de los estudiantes, dada su diversa procedencia y disímil capacitación previa o, más específicamente, para que logren alcanzar el nivel mínimo que se requiere para superar con éxito las asignaturas del primer curso; y/o (3) Para conocer y evaluar las competencias de los alumnos de nuevo ingreso. Dado que estos cursos suponen, en muchas ocasiones, el primer contacto con el mundo universitario, es importante que el profesorado utilice las mismas estrategias y métodos de aprendizaje que estarán presentes en gran parte de las actividades académicas posteriores.</p>

De este modo, el estudiantado se habitúa a una nueva forma de trabajar que, en muchas ocasiones, difiere de la empleada en etapas anteriores.

Desde un punto de vista temporal, los propedéuticos pueden desarrollarse en paralelo a etapas formativas anteriores (cuando los estudiantes aún están cursando el último curso/ semestre de bachillerato), o pueden ser programas formativos, más o menos extensos, que acompañan a los estudiantes en el inicio de su trayectoria académica (antes de que se inicie el curso académico regular o durante el primer semestre del primer curso). Asimismo, la duración dependerá de los objetivos perseguidos y de los contenidos que se deseen trabajar.

La participación en este tipo de cursos o asignaturas requiere del compromiso del estudiantado, por lo que suelen establecerse mecanismos de evaluación para regular su nivel de aprovechamiento y analizar el impacto de este tipo de iniciativas.

Los propósitos de esta estrategia son:

- Apoyo a estudiantes socialmente desfavorecidos que por la baja renta de sus familias no pueden completar un riguroso plan de estudios que los prepare adecuadamente para el nivel de trabajo académico que se les exigirá en la universidad.
- Socialización de minorías étnicas con el entorno educativo universitario.
- Apoyo a estudiantes de nuevo ingreso que no disponen de un nivel de conocimientos adecuado para cursar con éxito alguna/s de la/s asignatura/s de primer curso o que quieren consolidar, profundizar y afianzar los conocimientos adquiridos en enseñanzas precedentes.
- Nivelación de los conocimientos previos de los estudiantes, dada su diversa procedencia y disímil capacitación previa.

Ejemplos

Cotes de Ortiz, N. (2010). *Curso Propedéutico en un Entorno Virtual para la Carrera de Arquitectura en la Universidad Autónoma de Santo Domingo [UASD]*. República Dominicana. X Encuentro Internacional Virtual Educa Buenos Aires 2009. Disponible en <http://hdl.handle.net/123456789/1803>

Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Disponible en <http://propedeutico.usach.cl>

Referencias

Gil, F.J., & Bachs, J. (Eds.) (2009). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Chile: Propedéutico USACH-UNESCO. Recuperado de <http://goo.gl/j0ne7v>

Sabido, M.D. (2010). Pertinencia del curso propedéutico ante el rezago educativo del nivel medio superior en México. *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 3(9), 5-14.

ASOCIACIONISMO	
<p>Resumen</p> <p>El asociacionismo es una de las numerosas y diversas opciones de participación de los estudiantes en la vida universitaria. Fortalece la vinculación con la institución y favorece la creación de redes sociales para compartir intereses, experiencias, inquietudes y necesidades.</p> <p>Son diversas las asociaciones que los estudiantes pueden constituir en función de las necesidades e intereses de un grupo. Pueden estar más vinculadas a intereses de tipo político o reivindicativo o más vinculadas al ámbito del ocio, el deporte o la intervención social, entre otros.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Progreso</p> <p><input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bajo</p> <p><input type="checkbox"/> Medio</p> <p><input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Asociaciones; estudiantes universitarios; extensión universitaria; participación; programas de servicio estudiantil</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>El asociacionismo es un medio para la participación estudiantil que hace referencia a la creación de asociaciones particulares compuestas por varios estudiantes que se unen para lograr objetivos comunes, normalmente de tipo participativo y/o social. Los miembros que las integran pretenden defender sus intereses y expresar sus inquietudes y necesidades de forma pacífica y respetuosa, al mismo tiempo que crear una identidad colectiva.</p> <p>Este tipo de agrupaciones formales se vinculan con la vida extra académica y con la extensión universitaria, por cuanto trascienden lo meramente académico. Son una vía a través de la cual los estudiantes pueden encauzar su participación e implicación en la universidad, a la vez que socializarse y manifestar sus inquietudes y necesidades, tanto individuales como colectivas.</p> <p>Las asociaciones estudiantiles pueden ser de diversa naturaleza en función de su finalidad y su área de influencia. En función de la finalidad, debemos establecer una diferenciación entre aquellas asociaciones de estudiantes que tienen un carácter más político -su objetivo es representar a los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad-, de las demás asociaciones dedicadas a temas culturales, deportivos, de intervención social, de ocio, de solidaridad o vinculadas con un área de conocimiento específico o profesión. En función del área de influencia, las asociaciones pueden centrar sus actividades a nivel de una Facultad o titulación, dirigirse al conjunto de la Universidad o traspasar los muros de la propia institución para instituirse como colectivos que agrupan a estudiantes de diversas instituciones universitarias.</p> <p>Es importante que las universidades fomenten este tipo de agrupaciones, ya que más allá de ser un derecho que tienen los estudiantes y de fomentar la vida social estudiantil, también tienen un importante carácter formativo. Los estudiantes que participan en las asociaciones son más conscientes de sus derechos y deberes, potencian su capacidad de iniciativa, su espíritu emprendedor y desarrollan una conciencia colectiva.</p>

Dado que el asociacionismo es un importante canal de participación para todos los estudiantes y fomenta la cohesión y el sentimiento de pertenencia y vinculación con la institución, es especialmente importante para aquellos que pertenecen a colectivos vulnerables. Las actividades individuales y colectivas que organizan estos grupos favorecen su integración y son un medio de expresión de inquietudes y necesidades, que llegan más fácilmente a los responsables institucionales.

Para facilitar su establecimiento y continuidad en el tiempo, las universidades deben facilitar su institucionalización, mediante la creación de espacios de difusión y la canalización de las ayudas y subvenciones a las que pueden optar, así como brindándoles asesoramiento legal, fiscal, logístico y técnico. De esta manera será posible:

- Vehicular los intereses, necesidades e inquietudes personales mediante la formación de grupos formales de estudiantes que comparten una visión, misión y objetivos.
- Fomentar la vinculación de los estudiantes con la universidad.
- Favorecer la participación e implicación de los estudiantes en la universidad.

Ejemplos

Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonia Peruana [AAUPI] (Perú). Disponible en <http://aaupi1.blogspot.com>

Asociaciones y Grupos Estudiantiles [AGE]. Instituto Tecnológico de Monterrey. Campus Estado de México (México). Disponible en <http://www.cem.itesm.mx/asociaciones/index.html>

Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS). Universidad Nacional Educación Distancia [UNED] (España). Disponible en <http://portal.uned.es/portal/page>

Referencias

Martín Cortés, I., & Lorente, J. (2012). Representación y participación de los estudiantes en la universidad. Cómo potencias la participación y el asociacionismo. A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coord.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp.99-138). Madrid: Pirámide.

Merhi, R. (2011). Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. *Congreso UNIVEST 2010* (pp.1-9). Universitat de Girona.

AYUDAS AL ALOJAMIENTO Y A LA VIVIENDA	
<p>Resumen</p> <p>La movilidad estudiantil en la universidad obliga a enviar a los jóvenes a vivir a lugares lejanos de la residencia familiar lo que puede exigir realizar ingentes esfuerzos económicos por parte de algunas familias. Cuando éstas no pueden costear los elevados costes, se corre el riesgo de un abandono anticipado en el acceso a la universidad. Algunas instituciones universitarias se han dotado de ayudas económicas (becas, contraprestaciones por colaboración, etc.) o sus propios recursos para el alojamiento de determinados colectivos estudiantiles vulnerables (apartamentos, residencias, etc.). Estos mecanismos ayudan a evitar que algunos estudiantes por razones económicas y de distancia al centro universitario abandonen la idea de ingresar en la universidad.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso □ Progreso □ Egreso</p> <p>COSTE</p> <p>□ Bajo □ Medio ■ Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Alojamientos, apartamentos, ayudas, becas, residencias estudiantiles</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Desplazarse diariamente por kilómetros para asistir a las clases supone un enorme gasto económico, de tiempo y de disponibilidad temporal. Todos estos factores por sí solos, o aún peor conjuntamente, pueden suponer una evidente barrera en el acceso a la Universidad en aquellos jóvenes que además de vivir lejos poseen escasos medios. Para facilitar el acceso y ayudar en su permanencia, ofreciendo el mejor entorno de habitabilidad posible, las universidades están aplicando iniciativas que ayudan en la selección de una vivienda para los jóvenes más vulnerables.</p> <p>Existen múltiples iniciativas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda económica directa. • Ayuda económica indirecta (pago de la residencia). • Becas de colaboración a cambio de recursos o residencia. • Programas especiales de convivencia intergeneracional. <p>Si bien es una materia de difícil catalogación, podemos identificar como algunas de sus mayores ventajas y utilidades las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite el acceso y permanencia de alumnos provenientes de contextos alejados. • Colabora en facilitar las condiciones necesarias para que el estudiante no se vea afectado por desplazamientos muy largos. • Facilita la convivencia intergeneracional. <p>Ayuda a convivir en el campus y favorece las relaciones interpersonales y de integración en la vida universitaria.</p>

Ejemplos

Guia jove per compartir pis “Viure i conviure amb gent gran” (España). Disponible en <http://www.barcelonesjove.net/125-viure-i-conviure-amb-gent-gran>

Programa “Vivir y Convivir”. Fundació Catalunya La Padrerera (España). Disponible en <http://www.fundaciocatalunya-lapedrerera.com/ca/content/viure-i-conviure-0>

Vila Universitaria. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://www.uab.cat/servlet/Satellite/home-vila-universitaria-1240987680026.html>

Viviendas universitarias La Vila de Lleida. Universitat de Lleida [UdL] (España). Disponible en <http://www.laviladelleida.cat/?lang=es>

Referencias

Convocatoria de becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2012-2013, para estudiantes de enseñanzas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Disponible en <http://goo.gl/2pcDEa>

AYUDAS FINANCIERAS, PRÉSTAMOS Y BECAS	
<p>Resumen</p> <p>Las ayudas financieras, concretadas en programas de becas, becas auxiliares, préstamos bancarios y ofertas de vinculación laboral, están destinadas a estudiantes pertenecientes a colectivos socioeconómicamente desfavorecidos que por la escasez o falta de recursos económicos ven obstaculizadas sus posibilidades de acceder y permanecer en la educación superior. Este tipo de ayudas pueden provenir de organismos oficiales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales y por parte de las propias universidades. Los criterios de selección usualmente utilizados en el caso de las becas refieren al estrato socioeconómico y el rendimiento y/o excelencia académica.</p>	<p>MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso <p>COSTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio ■ Alto
<p>Palabras clave</p> <p><i>Ayudas financieras, barreras económicas, becas préstamos bancarios estudiantes socioeconómicamente vulnerables</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La falta o escasez de recursos económicos es una de las principales dificultades para el acceso y permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad en las instituciones de educación superior (Pineda & Pedraza, 2011; Wilson, Iyengar, Pang, Wamer, & Luces, 2012). Existe una estrecha relación entre oportunidades para la educación superior y la pertenencia a determinados estratos socioeconómicos especialmente en regiones altamente desiguales como sucede por ejemplo en América Latina (Pedroza, Villalobos, Farfán, & Navarrete 2006). Brindar apoyo económico a grupos socioeconómicamente desfavorecidos a partir de diferentes programas y acciones estatales e institucionales, es una de las principales estrategias para superar esta situación (Sverdlick, Ferrari, & Jaimovich, 2005). La concesión de <i>becas</i> es una de éstas: se definen como ayudas financieras no reembolsables que pueden cubrir de manera total o parcial, los costos de formación académica o profesional. Organismos públicos, fundaciones u organizaciones no gubernamentales son usualmente quienes convocan y conceden este tipo de ayuda. En cuanto a los criterios de selección de los beneficiarios pueden considerarse principalmente el rendimiento y la excelencia académica y/o la situación socioeconómica desfavorable (según ingresos familiares). En ocasiones se priorizan además determinadas carreras, universidades o regiones del país. Por su parte, las instituciones de educación superior también implementan programas de becas para el acceso y la permanencia, e incluyen aportes económicos para los estudios, comedor y transporte; y en ocasiones incluyen plazas de alojamiento en residencias universitarias. En estos casos si bien los criterios de selección suelen ser los mencionados, la ayuda se amplía a estudiantes que ya se encuentran cursando una carrera (Sverdlick et al., 2005). También se denominan <i>becas parciales o de auxilio</i> destinadas a solventar gastos de desplazamiento, vivienda, material escolar, alimentación, entre otros (Pineda & Pedraza, 2011).</p>

Los *préstamos bancarios* constituyen otro tipo de ayuda, destinados específicamente a la financiación de los estudios. Esos préstamos suelen tener un tipo de interés menor y los plazos de pago se distribuyen en el tiempo facilitando el pago de las mensualidades (Díaz-Vicario, Fernández-de-Álava, & Barrera-Corominas, 2012).

Finalmente, en ocasiones las instituciones ponen a disposición *oportunidades laborales* para los estudiantes quienes realizan tareas de soporte académico u operativo por la cual perciben una remuneración económica pero que también fortalece la integración del estudiante al sistema universitario (Pineda & Pedraza, 2011).

Estudios como el de Swail, Redd & Perna (2003) ponen de relieve el impacto positivo de las ayudas financieras en la persistencia de los estudiantes universitarios. Sin embargo, otros estudios indican que estas estrategias de igualación de los medios económicos para desarrollar los estudios superiores deberían combinarse con otras acciones que garanticen un buen desarrollo de los estudios universitarios; por lo que es aconsejable una revisión continua de este tipo de programas, sus aciertos, debilidades y problemas. Incorporar y fortalecer mecanismos de seguimiento, identificar el semestre en que las ayudas son más efectivas, estimular convenios entre las instituciones de educación superior y entidades financieras y desarrollar marcos legales para la implementación de programas de ayuda al interior de las universidades; pueden ser algunas alternativas (Chiroleu, 2009; Sverdlick et al., 2005; Torres & Zuñiga, 2012). Este análisis también permitirá dotar a las estrategias de ayuda económica de una flexibilidad necesaria que para adaptarlas a las situaciones económicas de las familias y estudiantes en cada contexto. La difusión y divulgación de estas ayudas, sus requisitos y condiciones constituye una acción positiva en pos de su aprovechamientos y distribución (Pineda & Pedraza, 2011).

Asimismo, las ayudas financieras combinadas con otro tipo de estrategias son especialmente significativas en el caso de estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables, ya que la vulnerabilidad económica se presenta asociada a otras dimensiones de la desigualdad (social, urbana, educativa, de género) que dificulta la permanencia en los estudios universitarios.

Ejemplos

Alianzas estratégicas para apoyo al ingreso de educación superior. Crédito ACCES (Colombia). Disponible en <http://www.icetex.gov.co>

Becas y ayudas al estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED] (España). Disponible en <http://goo.gl/2R4crG>

Referencias

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: los casos de Argentina y Brasil. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil, 1-17.

Díaz-Vicario, A., Fernández-de-Álava, M., & Barrera-Corominas, A. (2012). Estrategias generales para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, & D. Castro (Coord.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 217-246). España: Wolters Kluwer.

- Pedroza, R., Villalobos, G., Farfán, G., & Navarrete S. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina y El Caribe*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pineda, C., & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). Retaining Minority students in Higher Education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2(30).
- Torres, F. S. & Zuñiga, J. M. (2012). *La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Colombia: Universidad de Los Andes/CEDE.

COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES	
<p>Resumen</p> <p>La colaboración entre la universidad y la sociedad es un motor clave para el avance tecnológico, educativo y de progreso: Partir de este principio supone crear importantes nexos de unión con el tejido institucional y empresarial de nuestra sociedad, para fomentar el trasvase de conocimiento mediante convenios de colaboración, transferencia de tecnología, servicios de desarrollo profesional y programas de formación continua, con el objetivo de conseguir una mayor transferencia de los conocimientos desarrollados en la universidad a la sociedad.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input checked="" type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Convenios de colaboración, oferta formativa, oferta laboral, tejido empresarial, trasvase de conocimientos</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La Universidad es una institución al servicio de la sociedad. Esta voluntad de servicio, unida a una decidida actitud de apertura hacia el exterior se debe traducir en colaboraciones y convenios con instituciones que sobrepasen el nivel nacional, así como estableciéndose entre otro tipo de instituciones. De esta manera se estrechan y fortalecen los vínculos entre la educación universitaria y el mundo empresarial, cultural, deportivo etc. ampliando el conocimiento mutuo entre instituciones. Estableciendo una bolsa de empleo; propuestas formativas para facilitar la inserción laboral: talleres, cursos, etc.; formación por competencias; la existencia de observatorios de seguimiento de los egresados etc. El fomento del emprendimiento; estímulo de las relaciones universidad-empresa. etc.; creación de viveros de empresas; fundaciones Universidad-Empresa.</p> <p>Esta interrelación se hace evidente en muchos ámbitos. Se establecen sinergias entre el tejido empresarial, los departamentos, los institutos y los centros de investigación. Se crea, también, una oferta conjunta formativa, de servicios y de equipamientos culturales y deportivos, que repercute en la atracción de talento.</p> <p>Un ejemplo lo constituye: el Parc de Recerca UAB (PRUAB), que ofrece un servicio de asesoramiento y ayuda a la creación de empresas. El Parc de Recerca UAB se convierte en una herramienta eficaz de transferencia de conocimiento y de tecnología, capaz de comunicarse y responder a las necesidades de los investigadores, de los emprendedores y de las empresas. La web del PRUAB ofrece una amplia visión de los servicios que ofrece al tiempo que intermediar entre dos mundos con un rol determinante hoy en día: la investigación y la industria. A través de las diferentes secciones de la web, se visualizan los puntos de unión y las grandes posibilidades de colaboración que existen entre ellos. Dentro del territorio del Parc de Recerca UAB, hay 16 centros de investigación y/o transferencia.</p>

Otros programas completan las estrategias encaminadas a fomentar la colaboración entre la universidad y entidades sociales como el programa Alumni UAB, que es un programa institucional que ofrece a los titulados continuar manteniendo la vinculación y contacto con la universidad, para propiciar y generar nuevas relaciones institucionales a través de su desarrollo profesional.

UAB-CEI es un proyecto que implica la interrelación entre la universidad y los municipios del entorno. Son ciudades clave para el impulso, el desarrollo y el crecimiento económico de la zona. Los municipios del entorno tienen actividades económicas, educativas, sociales y culturales que se suman a la oferta de la UAB y que dan valor añadido a todo el conjunto.

Ejemplos

ESC-Rennes Alumni (Francia). Disponible en <http://www.esc-rennesalumni.com/>

Parc de Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona [PRUAB] (España). Disponible en <http://www.uab.es/servlet/Satellite/presentacio-1345657159865.html>

Universa, Servicio de orientación y empleo. Universidad de Zaragoza (España). Disponible en: <http://www.unizar.es/universa>

Universidad de Emprendimiento Empresarial. Universidad de Antioquia (Colombia). Disponible en: <http://www.udea.edu.co>

Referencias

Poblete, A. (2012). Situación actual de seguimiento de egresados e Inserción laboral en un grupo de universidades chilenas. En CINDA. *Seguimiento de Egresados e Inserción laboral: experiencias universitarias* (pp. 57-112). Santiago de Chile: CINDA.

UNESCO (2011). Panorámica regional: América Latina y el Caribe. En *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. Una crisis encubierta: Conflicto armado y educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>

ELIMINACIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS	
<p>Resumen</p> <p>Las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos que se encuentran en los edificios universitarios y que impiden o dificultan el acceso, movimiento y uso de las instalaciones por parte de los estudiantes. Afectando especialmente a los estudiantes con discapacidad, su reducción o eliminación es fundamental como elemento de inclusión educativa.</p> <p>Un entorno accesible debe ser respetuoso con la diversidad y seguro para los usuarios universitarios, tanto en lo referido a infraestructuras (aulas, bibliotecas) como equipamientos y herramientas (laboratorios, materiales de trabajo específicos).</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Acceso</p> <p><input type="checkbox"/> Progreso</p> <p><input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo</p> <p><input type="checkbox"/> Medio</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Accesibilidad, barreras arquitectónicas, diversidad, estudiantes con discapacidad</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Las barreras arquitectónicas se definen como aquellos obstáculos que se encuentran en edificios y ciudades, que impiden o dificultan el movimiento y el control de nuestro entorno afectando de manera especial a ciertos tipos de discapacidad (Taramona, 1997, en <i>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]</i>, 2002).</p> <p>En el ámbito universitario, la eliminación de estas barreras se basa en el derecho a una educación como bien público y social del que nadie puede quedar excluido (IESALC, 2006). La accesibilidad refiere tanto a la posibilidad de acceso desde un punto de vista arquitectónico y de infraestructuras, como a la utilización de herramientas, equipos, documentos durante la trayectoria académica.</p> <p>En el caso de los estudiantes con discapacidad, la accesibilidad se inscribe en el derecho a recibir una formación acorde a las necesidades actuales, elegir qué se quiere estudiar y dónde o cómo se quiere vivir en ese periodo (Libro Blanco del Diseño para todos, 2006).</p> <p>La eliminación o reducción de las barreras arquitectónicas supone entonces considerar dos características esenciales definidas en el European Concept for Accessibility (2003, pp. 20-21) para un entorno accesible. Éste debe ser <i>respetuoso</i> en relación con la diversidad de los usuarios, por lo que todo aquél que lo desee debe poder acceder; asimismo, debe ser <i>seguro</i>, por lo que cada uno de los espacios y elementos que conforman el entorno deben ser diseñados o adecuados teniendo en cuenta la eliminación de cualquier riesgo para los usuarios. A nivel universitario, la eliminación de barreras arquitectónicas podría incidir además en la mejor de la práctica docente. Estudios como el de Castellana et al. (2005 en Díez, Alonso, Verdugo, Campo, Sancho, Sánchez, Calvo & Moral, 2011, p. 16) evidencian que la falta de infraestructuras para atender la diversidad es uno de los factores</p>

que el profesorado universitario refiere como fuente de incomodidad e inseguridad en el ejercicio docente. Por parte del estudiantado, es también una de las principales dificultades mencionadas por estudiantes con discapacidad durante sus estudios (Díez & Romo, 2011). Este tipo de barreras ocasionan problemáticas específicas, que pueden clasificarse como *dificultades en el acceso, en el movimiento y en el uso*, y se concretan en dos factores: limitación de la persona para acceder e insuficiencia del entorno para favorecer y permitir el acceso (ANUIES, 2002). Al considerar la accesibilidad física debe tenerse en cuenta que implica no sólo modificaciones y adecuaciones para que los estudiantes puedan acceder a los espacios de una manera más independiente, sino garantizar también acceso y disponibilidad de todos los servicios y apoyos tecnológicos necesarios para un buen desempeño académico (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas & Pedrals 2009).

Un adecuado diagnóstico y revisión de las instalaciones, la señalética, herramientas y equipo de trabajo de los estudiantes en la universidad puede orientar acciones de mejora y readecuación de los espacios de modo de garantizar su accesibilidad y máxima funcionalidad.

Díez et al. (2011, pp.30-34) definen un total de 31 indicadores referidos a la accesibilidad en la universidad e incluyen espacios tales como residencias estudiantiles, aulas informáticas, pasillos y aulas de clase, aulas de laboratorio y la revisión de las instalaciones que incluyan enchufes, grifos, iluminación y estanterías, entre otros.

Además de éstos ambientes académicos, puede agregarse el disponer de adecuaciones que posibiliten la participación de los estudiantes con discapacidad en los eventos culturales, deportivos u otros, que organice la universidad, fortaleciendo así la inclusión y la convivencia entre todos los estudiantes (Lissi et al. 2009).

Para cada una de las acciones que se pongan en marcha deben tomarse en cuenta las características propias de la institución: (a) elementos relevados en el diagnóstico; (b) estructura orgánica; (c) funciones y modalidad que realiza (docencia, investigación, extensión universitaria); (d) condiciones de financiamiento; (e) condiciones estructurales y topográficas de cada universidad y finalmente; (d) el compromiso, disposición y visión institucional respecto de la inclusión (ANUIES, 2002).

Incorporar la perspectiva del Diseño para Todos (*Desing for all*), esto es, la búsqueda de soluciones para que todas las personas independientemente de la edad, género, capacidades físicas, psíquicas y sensoriales o la cultura, utilicen los espacios y entornos participando de manera plena en la sociedad, es otro enfoque que fortalece las posibilidades de eliminar las barreras físicas contribuyendo a la accesibilidad arquitectónica (Fundación ONCE-IMSERSO, 2006, p.3). Este enfoque implica que el diseño y construcción de los espacios desde la accesibilidad forme parte de la currícula universitaria, incidiendo en la formación profesional de arquitectos, técnicos, diseñadores, entre otros, como responsables futuros de la construcción de edificios y espacios en las universidades.

Ejemplos

Programa para personas de movilidad reducida. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://goo.gl/cgpK8i>

Unidad Académica de Carapeguá, Universidad Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay). Disponible en <http://www.uc.edu.py/carapegua>

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Díez, A. & Romo, V. (2011). La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 23-35.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo I., & Morral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- European Concept for Accessibility [ECA] (2003). *Technical Assistance Manual*. Luxemburgo: ECA.
- Lissi R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, 30, 306-324.

FERIAS DE ENSEÑANZA	
<p>Resumen</p> <p>Las ferias de enseñanza son espacios dedicados exclusivamente a la difusión de la oferta formativa de un territorio, en la que participan instituciones de educación superior que quieren dar a conocer su oferta académica a los futuros estudiantes universitarios.</p> <p>La participación en las ferias de enseñanza se inscribe dentro de las acciones que las instituciones de educación superior llevan a cabo para promover su actividad y captar futuros estudiantes. Para los estudiantes, son una oportunidad para acceder a información amplia y actualizada sobre la oferta de estudios de un territorio.</p>	<p>MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso <p>COSTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio ■ Alto
<p>Palabras clave</p> <p><i>Captación de estudiante, estudios, promoción, universidad</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Las ferias de enseñanza se inscriben dentro de las acciones de información y orientación que las instituciones de educación superior llevan a cabo para ampliar los conocimientos que los futuros estudiantes tienen sobre la universidad y su oferta académica y social. Habitualmente, están organizados por diversas entidades que persiguen reunir en un mismo espacio y tiempo diversos expositores de instituciones de educación superior de un territorio. La organización de este tipo de eventos persigue un doble objetivo: (a) facilitar que los estudiantes de educación secundaria, estudiantes recién graduados y profesionales interesados en iniciar o proseguir sus estudios puedan acceder a información amplia y actualizada sobre la oferta de estudios disponible en un territorio; (b) facilitar un espacio a las universidades para promoverse y captar futuros estudiantes.</p> <p>Gracias a este tipo de eventos, los estudiantes tienen la oportunidad de contactar directamente con personal de cada una de las instituciones que les puede informar de forma personalizada sobre todos los datos que necesiten (planes de estudios, horarios, becas, salidas profesionales, etc.), resolviendo las posibles dudas que puedan tener y comparando las diversas opciones que tienen a su alcance. Asimismo, y paralelamente a los expositores, los estudiantes también pueden participar en diversos talleres de orientación vocacional que les ayudarán a decidir hacia dónde quieren enfocar su futuro académico y profesional. A nivel institucional, es importante que las universidades diseñen materiales (folletos, trípticos, etc.) pensando en la información que pueden requerir los futuros estudiantes y que el personal presente en el salón, ya sean profesores, estudiantes u orientadores, conozcan adecuadamente los planes de estudio, la institución y todo aquello relativo a la enseñanza superior que puede ser objeto de duda por parte de los futuros estudiantes.</p>

La celebración de ferias de enseñanza permite a:

- Los estudiantes:
 - Acceder a la oferta académica de su territorio, conociendo las instituciones que más se ajustan a sus aspiraciones personales, académicas y profesionales.
 - Participar en talleres de orientación vocacional que les ayudan a enfrentar el proceso de toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.
- Las instituciones:
 - Difundir y promover su oferta académica.
 - Captar futuros estudiantes de grado, máster o doctorado.

Ejemplos

ExpoUni (Argentina, Colombia y Venezuela). Disponible en <http://expouniversidad.com/>
Salón de la enseñanza de Barcelona (España). Disponible en <http://www.ensenyament.com/home>

Salón Internacional de la Educación (Chile). Disponible en <http://www.salondelaeducacion.cl/>

Referencias

- Pineda, C. (Coord.), Pedraza, A., Baquero, M., Halima, F., & Ramírez, M. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana (Colombia): UNESCO-IESALC. Recuperado de http://olis.unisabana.edu.co/Publicaciones/descargas/voz_estudiante_opt.pdf
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). Retaining Minority students in higher Education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2(30). Recuperado de http://educationalpolicy.org/pdf/Swail_Retention_Book.pdf

GABINETE PSICOPEDAGÓGICO	
<p>Resumen</p> <p>Un Gabinete Psicopedagógico es un servicio de apoyo a la comunidad universitaria creado para atender las necesidades académicas, personales o vocacionales de los estudiantes, brindándoles asesoramiento, ayuda, orientación e información sobre cuestiones que puedan mejorar su bienestar psicológico y su desempeño académico. También puede atender demandas personales o profesionales de profesores y personal de administración y servicios de la universidad.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Bienestar personal, desempeño académico, estudiantes, servicios de apoyo</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Los Gabinetes Psicopedagógicos son servicios de apoyo, normalmente gratuitos, que brindan las universidades para atender las necesidades académicas, personales y vocacionales de los estudiantes, pero también del profesorado y del personal de administración y servicios. Su objetivo es lograr el bienestar y la salud psicológica de los individuos para maximizar el rendimiento y éxito académico, ya que debemos considerar que algunas de las razones del fracaso y abandono temprano tienen su origen en problemas de tipo psicopedagógico.</p> <p>Específicamente, los Gabinetes Psicopedagógicos ofrecen orientación y apoyo a los estudiantes de grado, máster o doctorado a lo largo de su trayectoria académica en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo psicológico en problemas de índole personal (baja autoestima, estrés, ansiedad, dificultades en las relaciones sociales, etc.) que pueden estar afectando en el proceso de ajuste a la vida universitaria y en el desempeño académico del estudiante. • Apoyo académico: sesiones de asesoramiento individual o grupal para el aprendizaje de habilidades y técnicas de mejora del rendimiento académico. • Apoyo vocacional: apoyo en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la etapa de inserción laboral. • Realización de talleres y acciones formativas abiertas a toda la comunidad universitaria. • Derivación a otros servicios internos o externos a la universidad. <p>Gracias a estos servicios, los estudiantes encuentran el apoyo que necesitan para afrontar sus necesidades y problemáticas, contando con el soporte de psicólogos, pedagogos e incluso estudiantes. Este tipo de servicios son útiles para atender a estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con problemas de adaptación a la vida académica. • Con problemas personales que afectan su correcto desempeño académico.

- Que necesitan asesoramiento en la etapa de transición hacia el mundo laboral. Es importante que éste y otros servicios de asistencia y orientación sean difundidos adecuadamente, ya sea través de la página web institucional y/o en sesiones presenciales, para conocimiento de toda la comunidad universitaria.

Ejemplos

Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada (España). Disponible en <http://ve.ugr.es/pages/gpp>

Servicios de orientación de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica). Disponible en <http://www.orientacion.ucr.ac.cr/>

Referencias

Vázquez-Reina, M. (2008). Atención psicopedagógica en las universidades. *Eroski-Consumer*. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2008/09/09/179905.php>

VV.AA. (2009). Número especial: Servicios de Atención Psicológica en las universidades españolas. *Revista Acción Psicológica*, 6(1), 1-143. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=244090>

GRUPOS DE ESTUDIO ENTRE IGUALES	
<p>Resumen</p> <p>En el ámbito de la educación superior, las interacciones entre pares influyen positivamente tanto en la integración institucional como en la permanencia de los estudiantes, al fortalecer el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos, las capacidades para la resolución de problemas y los aspectos académicos. Se recomienda que cada grupo esté conformado por 3 a 8 integrantes, para que la interacción sea adecuada y deben preverse tiempos y espacios para garantizar su funcionamiento e implicación de los participantes.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p>Aprendizaje colaborativo, estudiantes, interacción, permanencia</p>	

Descripción de la estrategia
<p>La organización de grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados es un indicador de políticas de inclusión en los sistemas educativos (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2000).</p> <p>En el ámbito de la educación superior las interacciones entre pares influyen positivamente tanto en la integración institucional como en la permanencia de los estudiantes ya que fortalecen el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos, las capacidades para la resolución de problemas y en los aspectos académicos (Pineda & Pedraza, 2011).</p> <p>Esta estrategia puede enmarcarse dentro de las denominadas Metodologías centradas en el estudiante, que promueven un rol activo y autónomo de los estudiantes y pueden tener como objetivos: (a) promover la participación de los estudiantes; (b) fomentar la responsabilidad, la creatividad y el pensamiento crítico; (c) desarrollar la reflexión conjunta. Las estrategias metodológicas prioritarias son la discusión, el debate y la lluvia de ideas, entre otras (Mayorga & Madrid, 2010, pp.104-105)..</p> <p>La conformación de grupos de estudio entre pares puede considerarse como una situación de aprendizaje colaborativo, ya que se basa en la interacción entre estudiantes organizados en equipos de trabajo heterogéneos en los que ellos mismos son responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros. Los incentivos son grupales ya que el éxito de cada estudiante se enlaza al de los demás (Lanza & Barrios, 2012).</p> <p>Esta estrategia es ubicada por Swail, Redd & Perna (2003) dentro del grupo de los <i>suplementos instruccionales</i> ya que junto con otras, como los centros de apoyo complementario y la integración de variados métodos de aprendizaje por ejemplo, tienen por objetivo mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en la universidad.</p> <p>En el estudio desarrollado por Pineda & Pedraza (2011) , se destacan los siguientes elementos centrales en los grupos de estudio entre pares:</p>

- Figura del *estudiante-par* que genera vínculos de confianza, esto favorece la integración académica, la comunicación y la socialización de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. El *estudiante-par* posee competencias académicas y sociales que la base para los procesos de interacción.
- Las acciones que se desarrollan posicionan a los *estudiantes como el centro del aprendizaje*, ya sean de enseñanza, apoyo o evaluación.
- Los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Una forma de implementación potente de los grupos de estudio puede darse al interior de las Comunidades de Aprendizaje. Según Ezcurra (2008, p.18) el establecimiento de grupos pequeños de trabajo entre estudiantes permite el desarrollo de actividades y tareas dentro y fuera de la clase. Además, estos grupos poseen dos funciones principales: de *sostén* y de *desarrollo de hábitos críticos*. La primera de éstas se concreta en el aprendizaje y acompañamiento mutuo entre los propios estudiantes, es una estructura de apoyo y conocimiento. La segunda función se materializa en la potencialidad del grupo para favorecer la implicación del estudiante en su propia trayectoria académica, fortaleciendo la toma de decisiones y la autonomía.

Lanza & Barrios (2012) por su parte, recomiendan que cada grupo esté conformado por 3 a 8 integrantes, para que la interacción sea adecuada. Asimismo deben preverse tiempos y espacios garantizando la implicación tanto de los estudiantes como del profesor.

Entre los factores previos a tener en cuenta para esta estrategia, ya que podrían ser fuente de dificultades, pueden mencionarse:

- Necesidad de conocer las dinámica, posibilidades y riesgos de la conformación de grupos de estudio, su utilidad depende de su adecuación y pertinencia;
- El docente debe poseer experiencia en la conducción de grupos de formación y considerar el clima áulico para favorecer la democracia y la cooperación (Mayorga & Madrid, 2010)

Ejemplos

Guía de los Grupos de Trabajo. Universidad de Deusto (España). Disponible en <http://prezi.com/embed/r0utsu0novha/>

The International Center for Supplemental Instruction. University of Missouri–Kansas City (Estados Unidos). Disponible en <http://www.umkc.edu/asm/si/index.shtml>

Referencias

- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). Retaining Minority students in Higher Education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2(30).
- Ezcurra, A. M. (2008). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Conferencia en *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Argentina: Fundación Ideas.
- Gobierno Vasco - CSIE (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España: CSIE.
- Lanza, D., & Barrios, A. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el desarrollo de competencias en el espacio europeo de educación superior: un estudio exploratorio con alumnos de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ponencia en *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Barcelona.
- Mayorga, M.J., & Madrid V. D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), 91-111.
- Pineda, C., & Pedraza, A. (2011). Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.

JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS PARA FUTUROS ESTUDIANTES	
<p>Resumen</p> <p>Las jornadas de puertas abiertas y las visitas a las instalaciones de la universidad facilitan que los estudiantes de secundaria conozcan el campus y las características de los estudios que se imparten. El día que la universidad recibe a futuros estudiantes debe mostrar un ambiente de confianza, conectarlos con el mundo universitario y propiciar dar respuesta a sus aspiraciones académicas y sociales.</p> <p>Habitualmente, se organizan charlas a nivel de titulación para informar a los estudiantes sobre el plan de estudios, el proceso de matriculación y las salidas profesionales.</p>	<p>MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso <p>COSTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto
<p>Palabras clave</p> <p><i>Instalaciones, orientación, plan de estudios, promoción, visitas</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>Las jornadas de puertas abiertas para futuros estudiantes se organizan desde cada universidad que de manera general prepara a un grupo de profesores, especialmente coordinadores de la titulación, para poder realizar sesiones con grupos de estudiantes de cada titulación. El objetivo es dar a conocer los estudios ampliamente de manera que el estudiante disponga de información sobre los objetivos de los estudios, el perfil deseable así como todas las condiciones de acceso necesarias para cursar los estudios (pruebas si las hubiere, estudios previos, lenguas de dominio, etc.). Las características de los estudios años de duración, asignaturas, prácticas en empresas; se hará especial mención a las salidas profesionales que ofrece la titulación y las posibilidades de continuidad de estudios respecto a másteres y posgrados que pueden ampliar la formación del estudiante.</p> <p>Es importante que se den a conocer todos los servicios que ofrece el campus que pueden facilitar los estudios como bibliotecas, aulas de informática, puntos de atención al estudiante, política de becas, intercambios así como los planes específicos para estudiantes que presentan características especiales (vulnerables). Así mismo ofrecer la posibilidad de que los futuros estudiantes puedan hacer todas aquellas preguntas que resuelvan sus dudas por lo que el profesorado informante debe estar en condiciones de contestar de manera satisfactoria.</p> <p>Finaliza la exposición ofreciendo a los estudiantes páginas web y formas de contacto (telefónico o vía e-mail) a las que puedan dirigirse para resolver posteriores dudas. La jornada se organiza en sesiones de 2 horas aproximadamente. La visita a las instalaciones universitarias completa la sesión en las que se acompañará a los futuros estudiantes por las aulas, instalaciones deportivas, servicios médicos, de comedor, biblioteca etc.</p>	

Esta estrategia permite que la Universidad realice una promoción institucional que permita que después de la visita los estudiantes tengan buen conocimiento de las :

- Fortalezas de la universidad y la titulación.
- Informaciones de manera cuidada y precisa.
- Condiciones del proceso de matrícula.
- Respuestas a dudas e inquietudes.
- Diferencias respecto a otras universidades que ofrecen similares titulaciones.
 - Los planes específicos de atención a grupos vulnerables.

Ejemplos

ICETEX TV (2012). *Si se puede acceder a instituciones de calidad* (Colombia). Disponible en <http://goo.gl/MX3Tp>

Jornada de Portes Obertes. Orientació universitària. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://goo.gl/SROiZc>

Jornada de Puertas Abiertas 2013. Universidad de las Palmas de Gran Canarias (España). Disponible en https://www.ulpgc.es/index.php?pagina=sie&ver=jornada_puertas_2013

Pando, J., Periañez, I., & Luengo, M.J. (2012). La web universitaria como una herramienta de información al alumnado potencial. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 431-452. Disponible en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>

Plan de acogida para los alumnos de nuevo ingreso en el grado de Ingeniería Informática. Universidad Politécnica de Cataluña [UPC]. Disponible en <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/12135>

Referencias

Devés, R., Castro, C., Mora, M., & Roco, R. (2012). El sistema de ingreso prioritario de equidad educativa de la Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 46-64.

Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 13-32.

JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS PARA PADRES	
<p>Resumen</p> <p>Son una estrategia de promoción y orientación que permite durante una jornada que los padres de los futuros estudiantes puedan visitar el campus universitario y conocer algunas de las características y ofertas principales de la vida universitaria. Sus utilidades son varias: por un lado dar a conocer y difundir la oferta de carreras de la universidad, sus servicios y prestaciones además de acercar la universidad a las familias. Aunque los alumnos que acceden a la universidad son jóvenes adultos, en muchas ocasiones, los padres siguen ejerciendo una amplia influencia en la decisión sobre los estudios y el acceso a la universidad haciendo que este acercamiento de la familia sea muy beneficioso.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p>■ Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acceso, apoderados, familia, jornada, universidad</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>Las jornadas de puertas abiertas para padres son unas actividades de carácter voluntario y gratuito que suponen una oportunidad para que las familias de los alumnos de secundaria conozcan la universidad. Estos alumnos asisten a las instalaciones universitarias (campus) acompañados de sus familias en el último curso de la secundaria y antes del acceso a la universidad. Sirven para dar a conocer la universidad y también ayudan a las familias a recabar información para ayudar a sus hijos a elegir la opción que mejor se ajusta a sus posibilidades. El objetivo es facilitarles toda la información relacionada con los estudios y la vida universitaria; especialmente: las carreras que se pueden cursar, los recursos y servicios universitarios, la posibilidad de llevar a cabo prácticas en empresas y de pasar un semestre en el extranjero, etc.</p> <p>Las jornadas orientadas a familias se celebran por lo general durante una jornada, en horario matinal de 9 a 14h y se celebran casi todas en sábado para que les resulte más cómodo para los padres que tienen obligaciones profesionales durante el resto de la semana.</p> <p>Se acostumbra a celebrar unos meses antes de que vaya a iniciarse el curso y justo cuando el alumno debe formalizar su solicitud de ingreso a la universidad.</p> <p>Para hacer previsión acostumbra a obligarse a las familias a que completen un formulario de esa forma puede preverse sus intereses y planificar puntos de orientación e información, o la visita a determinadas instalaciones muy demandadas. En ocasiones, en las jornadas de puertas abiertas se incorporan sesiones informativas sobre algunas carreras, o la posibilidad de entrevistarse con algunas autoridades o responsables de áreas sensibles.</p>	

Según los diferentes especialistas los usos y beneficios más destacados en este tipo de iniciativas son:

- Atención de familias.
- Promoción institucional.
- Atención a demandas específicas.
- Orientación personalizada.

Ejemplos

Jornadas de Puertas Abiertas para Padres. Universidad de Cantabria [UC] (España). Disponible en <http://goo.gl/PdJOpP>

Jornadas de puertas abiertas. Universidad de Navarra (España). Disponible en <http://www.unav.edu/web/conoce-la-universidad/visitanos/vistas-campus/puertas-abiertas>

Puertas Abiertas para padres. Universidad Politécnica de Valencia [UPV] (España). Disponible en <http://www.upv.es/noticias-upv/noticia-5650-puertas-abierta-es.html>

Servicio de Orientación al Estudiante. Promoción: Acciones en centros de educación secundaria. Universidad de Alcalá (España). Disponible en <http://www2.uah.es/orientacion/promocion.htm>

Referencias

Gil, J.M. (2002). El servicio de orientación en la universidad. *Tendencias pedagógicas*, 7, 137-174. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_07_05.pdf

Fondevila, J., Carreras, M., & Del Olmo, J.Ll. (2012). Fuentes de información y elección de universidad: El caso catalán. *Revista DIM*, 8, 1-18.

OBSERVATORIO OCUPACIONAL	
<p>Resumen</p> <p>Se trata de un servicio de estudio, observación y análisis prospectivos y proyectivos sobre la empleabilidad de los egresados de una universidad. Mediante la elaboración de diferentes instrumentos (encuestas, cuestionarios, entrevistas, análisis de datos, etc.) se puede hacer el seguimiento sobre el tipo de acceso al mercado laboral de una cohorte específica de egresados de un centro universitario. Estos estudios más allá de su valor estadístico y descriptivo permiten analizar las dificultades, probabilidades, facilidades de los estudiantes para encontrar empleo una vez han salido de los campus universitarios.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input checked="" type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Empleabilidad, estudio, observatorio, trabajo</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>Se trata de un laboratorio, servicio o Unidad encargada de plantear, diseñar y desarrollar Informes sobre la empleabilidad de los egresados. Permite un estudio riguroso y pormenorizado de determinados factores (carreras, género, colectivos, edades, sectores de empleo, etc.) que inciden en la inserción laboral.</p> <p>Son servicios dirigidos por especialistas, generalmente del ámbito laboral o sociológico, que plantean y desarrollan estudios determinados en relación a las relaciones entre la universidad, sus egresados y el acceso al mercado laboral.</p> <p>Esto permite describir tendencias, conocer mejor el mercado de trabajo y poder proponer campañas de intervención dentro de la universidad para ayudar a los universitarios en la fase de egreso y transición al primer empleo.</p> <p>Debe considerarse que las metodologías de trabajo son innumerables y en algunas ocasiones los observatorios ocupacionales disponen de ingentes cantidades de información que, en caso de ser accesible, ayuda a los responsables institucionales a la toma de decisiones sobre cómo ayudar a los alumnos a acceder al mercado laboral o sobre qué iniciativas se pueden activar para ayudar a los colectivos vulnerables en su paso a la actividad laboral. Algunos de sus usos más destacados podrían relacionarse con las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de estudios estadísticos y cualitativos sobre empleabilidad de egresados. • Seguimiento de cohortes específicas. • Elaboración de Informes técnicos. • Análisis y prospectivas. Diseño de acciones y planes de intervención. 	
<p>Ejemplos</p> <p>Servicio de empleo de la Universidad Complutense de Madrid [UCM] (España). Disponible en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/portalempleo/</p> <p>Servicio de empleo de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en http://www.uab.es/treball-campus/</p>	

Referencias

- Mir, P., Rosell, A., & Serrat, A. (2003). El observatorio del mercado de trabajo de los recién titulados de la UPC en el año 2001–2002. *XI Congreso de Innovación Educativa*. Recuperado de <http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0076.pdf>
- Sepúlveda, A. (2012). Observatorio: lugar de encuentro entre la Universidad y sus titulados *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 23(12), 90-105 recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/sepulveda>
- Vidal, J., López, R., Pérez, C., & Vieira, M.J. (2001). *Graduados y empleo en la universidad de León. Programa institucional de calidad*. León (España): Universidad de León. Recuperado de http://www8.unileon.es/rec/calidad/grad/graduados_ule_01.pdf

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	
<p>Resumen</p> <p>Entre los programas más comunes de asesoramiento y soporte al estudio encontramos los tutorías. Su objetivo es facilitar la orientación curricular ligada a las salidas profesionales y al acceso a otros estudios, contribuyendo a atender a los estudiantes que tienen dificultades para lograr un seguimiento regular de los estudios y a mejorar la imagen y proyección externa de la universidad.</p> <p>El plan de acción tutorial constituye un medio para la mejora de la trayectoria de los estudiantes, prestando atención a sus necesidades y condiciones particulares.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Asesoramiento, implicación institucional, mentor, personalización tutorial, sesiones colectivas</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>La implementación de estos programas, actuaciones y estrategias sólo será posible con la implicación y compromiso de los responsables institucionales y del resto de la comunidad universitaria. Estos programas de concretan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutoría personalizada: se basa en una relación personal y directa entre el estudiante y el tutor, combinando la orientación académica con el asesoramiento personal. El profesor-tutor se convierte en una persona de referencia a la que el estudiante acude para resolver cualquier duda o cuestión. • En las sesiones de tutoría formadas por un grupo de estudiantes que en sesiones conjuntas se tratan temas académicos, y que también buscan responder a las necesidades de formación personal, orientando al estudiante en la adquisición y desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y hábitos de estudio. • Apoyo de mentor para establecer una relación formal o semi-formal entre un sénior o “mentor” y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, tiene por objetivo el desarrollo de competencias y capacidades que sin la ayuda del mentor se adquirirían con más dificultad o más lentamente. Los mentores funcionan como modelos para sus estudiantes, guiándoles en la toma de decisiones y en el desarrollo de competencias para su correcto desempeño en la universidad. Por ello, pueden centrarse en los primeros meses de estudio (transición secundaria-universidad) o en los últimos semestres de la carrera (transición universidad-empresa). • Mediar con los servicios de apoyo específico, como medios para canalizar e impulsar medidas de accesibilidad, ayudas técnicas, acompañamientos u otros tipos de apoyo personal que requieran los estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, física, intelectual, trastorno mental, del desarrollo, del aprendizaje, etc.). 	

Las universidades deben establecer específicamente:

- Unidades y servicios de apoyo académico para estudiantes indígenas y promover enfoques interculturales en los procesos tutoriales.
- Desarrollar sistemas de información institucional sobre la población estudiantil indígena.
- Atender a la población indígena en cuestiones educativas y de salud.

Ejemplos

Apoyos a Grupos Vulnerables. Universidad de Guadalajara (México). Disponible en <http://www.udg.mx>

Función tutorial en la universidad. Universidad Oberta de Catalunya [UOC] (España). Disponible en <http://www.uoc.edu/portal/ca/index.html>

Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica en la Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL] (España). Disponible en <http://goo.gl/DaGjV>

Tutorías entre Pares (TEP). Universidad de la República (Uruguay). Disponible en <http://udelar.gub.uy>

UNESCO (2003). *MOST Clearing House. Best practices*. Disponible en <http://www.unesco.org/most/bphome.htm>

Referencias

Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Estudios sobre educación*, 61, 26-33.

Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.

Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(18), 61-77.

James, R., & Baldwin, G. (1997) *"Tutoring and Demonstrating" Centre for the Study of the Higher Education*. Australia: The University of Melbourne.

Manzano, N., Cuadrado, A.M., Sánchez, M., Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.

PLAN DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA	
<p>Resumen</p> <p>El Plan de Acogida Lingüística es una estrategia que, en forma de protocolo, contiene actuaciones para facilitar la adaptación y la incorporación de nuevos estudiantes y profesores a las Instituciones de Educación Superior, mediante el aprendizaje de la lengua propia y oficial de la institución. Se dirige, principalmente, a los miembros de la comunidad universitaria procedentes de otros países y contextos culturales que utilizan una lengua distinta a la propia de la institución de acogida y que también les resulta desconocida.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo ■ Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acogida, inclusión, lenguas, plan</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La estrategia ayuda en la integración en la comunidad universitaria a través del aprendizaje de la lengua propia y oficial de la Institución de Educación Superior. Puede incorporar tutorías de acogida lingüística tanto para estudiantes como para el profesorado recién llegado, en las que se informa y orienta de la situación lingüística de la institución y los servicios y cursos que se ofrecen para aprender la lengua propia y oficial.</p> <p>Resulta ser un protocolo de actuaciones cuyo propósito principal es el de facilitar la adaptación del nuevo estudiante a la Institución de Educación Superior. Las orientaciones que incorpora quedan referidas a los miembros de la comunidad universitaria procedentes de otros contextos y países y que desconocen las lenguas oficiales de la institución y deben llevar a cabo un proceso de adaptación y aprendizaje de esas lenguas.</p> <p>El Servicio de Lenguas de la Institución de Educación Superior también puede ofrecer acciones y cursos teóricos y prácticos para aquellos estudiantes que se muestren interesados en intercambios lingüísticos y quieran saber cómo sacar un mayor provecho de las situaciones de interculturalidad.</p> <p>Así, por ejemplo y entre otras actuaciones, en el marco de un Plan de Acogida Lingüística se pueden llevar a cabo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de acogida lingüística, donde se preste soporte a un estudiante extranjero que quiere aprender y practicar el idioma vehicular en el proceso de aprendizaje. Posibilita conocer personas con otras lenguas, de otras culturas y tener una nueva experiencia intercultural. • Intercambios lingüísticos, dirigidos a los miembros de la comunidad universitaria interesados en practicar lenguas, así como conocer personas de otras culturas. • Recursos para el aprendizaje de las lenguas y consejos útiles para el intercambio. Se puede facilitar un espacio social donde ponerse en contacto con otras personas, intercambiar conocimientos, opiniones, recursos, etc.

El Plan de Acogida Lingüística trata de:

- Prever las medidas necesarias para que el estudiante que se incorpora aprenda a expresarse en la lengua vehicular de la Institución de Educación Superior, considerando las formas lingüísticas de los conceptos que tienen interiorizados en su lengua y desarrollando el lenguaje con adecuación al contexto en el que se inserta.
- Asumir, como Institución de Educación Superior, los cambios que comporta la interacción cultural con estudiantes procedentes de otros contextos culturales y países.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia a una nueva comunidad, como paso importante para conseguir un progreso académico adecuado para todo el estudiantado y una comunidad que practica los valores de la convivencia y la cohesión.

Un Plan de Acogida Lingüística puede estructurarse alrededor de cuatro grandes ejes: (a) la formación; (b) la dinamización lingüística; (c) la corrección y traducción de todo tipo de documentos; y d) la oferta de recursos lingüísticos

Ejemplos

Acogida lingüística en la Universitat de Barcelona [UB] (España). Disponible en <http://www.ub.edu/sl/es/acollida/>

Programa de acogida lingüística y cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://goo.gl/1Lh6Ma>

Servicio de Política Lingüística de la Universidad de Valencia (España). Disponible en <http://goo.gl/2eMBSx>

Referencias

Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.

Plataforma per la Llengua [PPLL] (2008). *Guia pràctica d'acollida lingüística. Guia de recursos per a l'acollida en llengua catalana destinada als agents educatius i socials*. Barcelona: Plataforma per la Llengua.

PLAN DE CONVIVENCIA Y DESARROLLO SOCIAL	
<p>Resumen</p> <p>Otra forma de apoyar a los grupos vulnerables vinculada a la permanencia en la universidad es la implementación de programas, proyectos y actividades sociales, culturales y deportivas. Los programas centran sus acciones en el desarrollo de programas sociales con el objetivo de facilitar la convivencia entre estudiantes y asociaciones que fomentan la cohesión e integración del estudiantado dentro del campus. La universidad proporciona programas y espacios donde los estudiantes encuentran espacios para compartir y ocupar espacios que facilitan su desarrollo social.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Actividades culturales, actividades deportivas, actividades sociales, compartir, sociabilización</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>Las estrategias tienen por objeto favorecer la adaptación social e institucional de los estudiantes, focalizándose en el clima institucional. Son numerosas y diversas las opciones para fomentar la vida social estudiantil, fortaleciendo sus redes sociales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organización de eventos lúdicos y culturales.• Organizaciones estudiantiles.• Grupos culturales, recreativos y deportivos. <p>Asociaciones de alumnos.</p> <p>Estrategias implantadas con cierta continuidad son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los programas sociales de la Universidad Complutense de Madrid, gran parte de las actividades extracurriculares los organiza la Casa del estudiante. Esta entidad pertenece al Vicerrectorado de estudiantes en su compromiso con los estudiantes con el objetivo de enriquecer su vida social, cultural, participativa y profesional. La Casa del estudiante del UCM lleva a cabo exposiciones culturales, teatro, espectáculos de circo o conciertos y organiza campañas de solidaridad, cooperación internacional o sensibilización por el desarrollo sostenible, etc.• La Universidad Autónoma de Barcelona cuenta con el llamado “Edificio de estudiantes” (ETC) el cual alberga todas aquellas entidades dentro de la institución universitaria que organizan eventos culturales o realizan acciones con y para la integración de los estudiantes. Se trata del servicio de “Cultura en viu”, la Unidad de Asesoramiento Pedagógico o el servicio de atención a colectivos de participación estudiantil dentro de la universidad, entre otras. Independientemente del ETC, la UAB alberga la Fundación Autónoma Solidaria la cual fomenta el voluntariado estudiantil, la sensibilización hacia las desigualdades sociales o, por citar alguno más, la prevención en educación para la salud. Asimismo, existen numerosas asociaciones que fomentan la cohesión e integración del estudiantado dentro del campus.	

- De modo parecido, la **Universidad de Sevilla** realiza actividades culturales a través del Centro de Iniciativas Culturales (CICU), cuyas propuestas incluyen ciclos de música, teatro, cine, exposiciones, talleres y demás manifestaciones artísticas y culturales que organiza por sí mismo o en colaboración con otras instituciones públicas y privadas, así como la convocatoria de los premios literarios y artísticos anuales abiertos a la comunidad universitaria y al público en general. Asimismo, las universidades disponen normalmente de instalaciones. Asimismo, las universidades disponen normalmente de instalaciones para la práctica de todo tipo de deportes y ofrecen interesantes descuentos y abonos a la comunidad universitaria. Los torneos y competiciones fuera de horario lectivo se organizan desde los servicios de deporte de cada universidad o bien desde la iniciativa propia de los estudiantes. Estas actividades se han visto reforzadas en los últimos años por la nueva normativa de los planes de estudio que reconoce hasta 6 ECTS del Plan de Estudios de cada estudiante por la participación de actividades de tipo deportivo, cultural o de voluntariado. Este tipo de acciones cobran especial relevancia cuando pensamos en los principales motivos que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios. Tinto (2009) nos recuerda como este tipo de servicios son un refugio para aquellos grupos de estudiantes que se encuentran lejos de sus hogares, al proporcionarles espacios seguros para adaptarse a un nuevo estilo de vida, para hacer nuevas amistades, para hacer frente a sus problemas personales y/o familiares, etc. Estas estrategias van encaminadas a:
- Fomentar la creación de espacios que permitan fomentar la convivencia entre estudiantes de distintas facultades o escuelas universitarias.
- Estimular el interés por actividades extracurriculares de un amplio espectro.
- Posibilitar un ocio sostenible y impulsar la solidaridad.
- Crear un resorte de participación en la sociedad que evite el aislamiento.

Ejemplos

CICUS. Centro de Iniciativas culturales de la Universidad de Sevilla (España). Disponible en www.us.es/cultura/cicus/index.html

Edificio de Estudiantes. Espacio para la participación. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://etc.uab.cat/>

La casa del estudiante. Universidad complutense de Madrid (España). Disponible en <http://www.ucm.es/la-casa-del-estudiante>

Servicio Central de Bienestar Universitario [SCBU] Universidad de la República (Uruguay). Disponible en <http://www.bienestar.edu.uy>

Referencias

- Mato, D. (Coord.) (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)*. Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de <http://goo.gl/g2l2ul>
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Tinto, V. (2009). *Taking student retention seriously: rethinking the first year of University*. Speech delivered at the ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, February 5, 2009. Recuperado de <http://www.maine.edu/pdf/TakingStudentRetentionSeriously.pdf>

PLAN DE VINCULACIÓN DE LÍDERES DE GRUPOS	
<p>Resumen</p> <p>El Plan de Vinculación de Líderes de grupo trata de conectar la Institución de Educación Superior con el entorno, a través de líderes de grupos y comunidades que son referentes para colectivos de jóvenes vulnerables y en riesgo de exclusión social. Las actuaciones contextualizadas que comprende se orientan a promover el acceso y el progreso de estos jóvenes en la formación universitaria, desde la necesaria coordinación, el compromiso colectivo y un sentido institucional.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso ■ Progreso □ Egreso</p> <p>COSTE</p> <p>□ Bajo ■ Medio □ Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Comunidad, entorno, líderes, grupos</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>El Plan de Vinculación de Líderes de Grupos representa una estrategia que conecta la Institución de Educación Superior con el entorno. El Plan interviene sobre líderes de grupos, y de comunidades, que se constituyen como referentes para colectivos de jóvenes vulnerables y en riesgo de exclusión social. Estos líderes dirigen su actuación a motivar y promover la presencia y el acceso de los jóvenes en el contexto universitario; también en apoyar su progreso y desarrollo académico al cursar los estudios.</p> <p>De alguna forma, y en colaboración con la institución y su función de responsabilidad social, los líderes promueven acciones significativas para los individuos y para sus grupos y comunidades, en la dirección de la incorporación de los mismos a la formación universitaria. El líder actúa sobre las personas para favorecer el acceso y el progreso de los jóvenes vulnerables en los estudios superiores. Por eso es preciso que preste información, consejos, acompañamiento, etc., para que quienes sean susceptibles de incorporarse a la formación universitaria tomen conciencia de la importancia que ello supone y las necesidades y ventajas que lo justifican.</p> <p>La intervención del líder sobre el grupo se caracteriza por procurar una visión global y holística, la gestión y el liderazgo, la actuación, el análisis y el aprendizaje permanente, para tratar de eliminar las resistencias que las personas puedan tener ante su acceso a la Institución de Educación Superior.</p> <p>La institución universitaria, a través de este Plan, pretende así actuar en contextos con dificultades para acceder a la educación superior, multiplicando desde los líderes los efectos de esa actuación que precisa de coordinación, compromiso colectivo y sentido institucional. Aquí el líder es un dinamizador del proceso que la institución universitaria ejecuta para que los jóvenes puedan acceder a los estudios que se proporcionan. Éste facilita que los destinatarios últimos del Plan, a través del conjunto de actuaciones que contiene, puedan tomar sus propias decisiones y determinar su propio proceder aprovechando las oportunidades que se les plantean.</p>	

El estrecho trabajo entre los líderes de grupos y la Institución de Educación Superior debe ser contextualizado a tenor de cada realidad específica y considerar las condiciones deseables de partida, el análisis de la rentabilidad de los esfuerzos a realizar y la búsqueda de las metas que se pretenden conseguir desde la vinculación establecida.

Entre los principales usos del Plan de Vinculación de Líderes de Grupos, se encuentran: promover la adecuación de la oferta universitaria a las necesidades de la sociedad; concienciar e informar a la sociedad sobre la calidad de la formación universitaria, la transferencia de conocimiento y la prestación de servicios; fomentar la vinculación entre entorno y universidad desde la colaboración; promover acciones formativas y culturales entre la sociedad; facilitar el acceso a la Institución de Educación Superior y orientación académica; y facilitar la integración de los jóvenes vulnerables y en riesgo de exclusión social

Ejemplos

Proyecto de vinculación de las universidades con su entorno para el desarrollo social y económico sostenible. Disponible en <http://www.vinculaentorno.org/>

Responsabilidad social universitaria de la Universidad Internacional (México). Disponible en <http://www.rsu.uninter.edu.mx/>

Sánchez, J.C. (2011). *El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social*. XI Colóquio Internacional Sobre Gestaõ Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU “Gestaõ, Cooperação Internacional e Compromisso Social”. Florianópolis, 7-9 de diciembre de 2011. Disponible en <http://goo.gl/zNqj1l>

Referencias

Gairín, J., & Antúnez, S. (Eds.). (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J., & Carvallo, B. (2006). *La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social*. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información CTS-I. Palacio de Minería.

Secretaría General de Universidades (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.

PLANES DE DESARROLLO PERSONAL	
<p>Resumen</p> <p>El desarrollo personal supone la capacidad de tener herramientas que permitan la gestión de sí mismo a una persona. Se propone la realización de un curso propedéutico que facilite la adquisición de herramientas y habilidades que permitan planificar y desarrollar hábitos de desarrollo personal.</p> <p>Las personas que son capaces de autogestionarse son más capaces de adecuarse a situaciones nuevas. El desarrollo personal es importante porque permite que la persona tenga más confianza en ella misma, sea capaz de tener claros los objetivos que quiere conseguir y una visión clara de cómo conseguirlos.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Gestión de sí mismo, hábitos de desarrollo personal, planificar objetivos</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Curso monográfico en el que se ayude al estudiante a trabajar aspectos que le permitirán un mejor desarrollo personal, en el curso se podrían desarrollar los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento de sí mismo</i>, para saber detectar mayores oportunidades de desarrollo y de encontrar las vías de consecución de estas metas. EL DAFO puede ser un buen instrumento que permita detectarlas. • <i>Gestión del tiempo</i>, proporcionando herramientas que permitan al estudiante ejercer un control consciente sobre la cantidad de tiempo dedicado a actividades específicas. Estudio, clases, actividades de ocio, culturales y deportivas. • <i>Gestión del autocontrol</i>. Las técnicas de autocontrol son fundamentales por ser una persona competente. Es muy común que los estudiantes abandonen la universidad, no porque lo encuentren demasiado difícil de soportar, sino porque se sienten abrumados por la carga de trabajo y son incapaces de compaginar el estudio con los compromisos de la vida laboral, familiar y personal. <p>El curso debe desarrollar actividades y recursos que permitan al estudiante, en situación de vulnerabilidad o riesgo potencial, la capacidad de gestión de sí mismo como la habilidad del individuo para controlar la toma de decisiones y la gestión de sus estudios universitarios.</p> <p>Asimismo el plan deberá ir acompañado por un plan de formación individualizado que favorezca el desarrollo de los participantes. Como herramienta de apoyo para llevar a cabo el diseño del plan se deberá tener en cuenta el análisis de adecuación persona/ itinerario de los estudios, de manera que, en función de una serie de competencias que tenga identificadas se determine el nivel de cada una de ellas que realmente poseen las personas.</p>

La estrategia permite ofrecer a los estudiantes:

- Oferta del curso a todos los estudiantes con riesgo de adaptación.
- Atención personalizada.
- Determinación del itinerario de estudios.
- Orientación personal para superar barreras.
- Oferta desde los planes de acción tutorial.

Ejemplos

Huete, L. (2011). *La gestión de uno mismo como última frontera del Management*. Disponible en <http://luishuete.com>

Referencias

- Covey, S. (1990). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Gairín, J. (1995). La gestión de sí mismo. En J. Gairín & P. Darder. *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.
- Loehr, J., & Schwartz, T. (2001). *The making of a corporate athlete*. Boston, M.A.: Harvard Business Review.
- Tomás, M. (2011). La gestió d'un mateix .En M. Tomás. *El lideratge educatiu i tècniques de direcció*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RED SOCIOEDUCATIVA	
<p>Resumen</p> <p>Programa socioeducativo dirigido a estudiantes de tercer año de secundaria, cuyo objetivo principal es motivarlos a continuar con su formación en la universidad al finalizar la etapa de escolarización obligatoria. Se contempla para estudiantes que poseen aptitudes y capacidades para los estudios pero que por las características del entorno familiar o socioeconómico, o por motivos personales, no se sienten interesados con la posibilidad de continuar su formación a nivel universitario. Consiste en una estadía de dos semanas en el campus universitario para el desarrollo de diferentes actividades.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso</p> <p><input type="checkbox"/> Progreso</p> <p><input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo</p> <p>■ Medio</p> <p><input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acceso, estudiantes de secundaria, programa socioeducativo, universidad</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>Esta estrategia se basa en una muy exitosa experiencia desarrollada en 2004 por la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] y gestionado conjuntamente por el Instituto de Ciencias de la Educación [ICE] y la Facultad de Ciencias de la Educación con el patrocinio de fondos privados. En ese centro se conoce como el Campus Ítaca.</p> <p>Su antecedente es un programa de la University of Strathclyde de Glasgow, orientado a prevenir el abandono de estudiantes con buenas capacidades intelectuales provenientes de entornos en riesgo.</p> <p>En el caso de Campus Ítaca los destinatarios directos son estudiantes que han finalizado el tercer año en escuelas secundarias, jóvenes de 15 años, quienes durante el curso académico siguiente decidirán si quieren cursar bachillerato para ingresar a la universidad u otras opciones (insertarse al mundo laboral o formarse en módulos profesionales de grado medio).</p> <p>El perfil de estudiantes destinatarios contempla aquellos que poseen aptitudes y capacidades para los estudios pero que por las características del entorno familiar o socioeconómico, o por motivos personales, no se sienten interesados por la posibilidad de continuar su formación a nivel universitario. La selección de estos estudiantes está a cargo de las escuelas secundarias y se realiza en base a criterios fijos proporcionados por el programa, de tal manera que cada escuela escoge un total de ocho estudiantes.</p> <p>El programa consiste en una estancia de dos semanas de duración en alguno de los tres turnos que se desarrollan en los meses de junio o julio, durante las cuales los estudiantes realizan diferentes actividades en el campus de la UAB.</p> <p>La implementación adecuada de este programa está garantizada por la implicación de un conjunto de agentes, distinguiéndose entre aquellos que lo hacen de manera directa y los que colaboran de manera indirecta. Los primeros son los tutores y profesores de la UAB,</p>	

quienes guían a los grupos de estudiantes y desarrollan las actividades, respectivamente. Estos actores son fundamentales: el contacto diario con los estudiantes, el acompañamiento y las actividades, se proponen desde principios innovadores y participativos que suelen ser fuente de motivación para los jóvenes que participan del Campus. Los colaboradores indirectos son aquellos que aportan recursos para realizar mejoras en la calidad del Campus ya sea en transporte interno y externo, planificación y calidad de las comidas, materiales e instalaciones utilizados para la realización de las actividades, entre otros.

Al cierre del Campus la UAB en coordinación con el Grupo Santander convocan 20 becas-salario entre aquellos estudiantes, pertenecientes a los institutos participantes en el Campus, que poseen un alto nivel académico pero que, dadas sus condiciones socioeconómicas, no se plantean continuar con los estudios universitarios. Como requisitos, se solicita que el estudiante acredite los requisitos de renta familiar establecidos y se matricule en alguna de las carreras de grado que ofrece la UAB.

Los usos del programa Campus Ítaca se orientan a partir de tres objetivos: (a) motivar a los estudiantes a continuar con su formación al finalizar la etapa de escolarización obligatoria; (b) constituir un espacio de convivencia entre estudiantes provenientes de entornos sociales diversos; y (c) potenciar el uso de la lengua catalana como lengua vehicular.

Las actividades que contempla el Campus se organizan en *talleres, proyectos, debates, espacios lúdicos, actividades deportivas juegos socializadores y retos singulares*. A partir de un diseño y formato basado en los jóvenes, sus intereses y preocupaciones como colectivo, estas actividades fomentan el desarrollo de competencias vinculadas al ámbito académico pero desde principios que recogen el trabajo cooperativo entre pares, la colaboración, el diálogo y la reflexión en la comunicación y resolución de problemas.

Además de las actividades, para estos objetivos se desarrollan tres líneas de acción: *información y asesoramiento, adaptación de todas las actividades del Campus Ítaca e integración e igualdad en la diversidad* (Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas, & Díaz-Vicario, 2012).

La primera de éstas se basa en el principio de comunicación y difusión, para que todos los participantes conozcan las posibilidades de cursar una carrera de grado en la propia UAB y se concreta en la comunicación estrecha entre tutores del Campus y familias de los estudiantes.

La segunda línea de acción, está dirigida especialmente a los estudiantes con alguna discapacidad y se orienta a adaptar tanto las actividades que se desarrollan en el Campus Ítaca como los aspectos operativos y logísticos (transporte, accesos, movilidad) para lograr su participación plena. Estas adaptaciones se realizan con el apoyo del Programa PIUNE de la Fundación Autónoma Solidaria-UAB.

En relación con la anterior, la tercera línea de acción pretende favorecer la convivencia y la integración, es por ello que los estudiantes con discapacidad pueden solicitar el apoyo de un tutor-voluntario además del tutor del grupo.

Ejemplos

Campus Ítaca. Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://pagines.uab.cat/campusitaca/>

Programa 'Vivero de experimentos' de la facultad de matemáticas y estadística para jóvenes alumnos de secundaria y bachillerato. Universitat Politècnica de Catalunya [UPC] (España). Disponible en <http://www.fme.upc.edu/estudiar-a-lfme-es/actividades-para-secundaria>

Referencias

Institut de Ciències de l'Educació [ICE] (2013). *Campus Ítaca, Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperado de <http://pagines.uab.cat/campusitaca/>

Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A., & Díaz-Vicario, A. (2012). Buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, & D. Castro (Coord.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 217-246). España: Wolters Kluwer.

Universia España (2011). *Universia*. Recuperado de <http://universia.es>

RED DE RELACIONES SECUNDARIA-UNIVERSIDAD	
<p>Resumen</p> <p>Catálogo de servicios, experiencias, actividades y propuestas que desde la universidad se diseña para estudiantes de último curso de educación secundaria y en el periodo de postulación de ingreso. Son de muy diversa índole: promocionales (jornadas y carteles informativos), académicos (supervisión de trabajos, experiencias en laboratorios universitarios), de orientación (tutorías con docentes universitarios), etc. Permiten captar, fidelidad, informar y orientar a los estudiantes y acercar la universidad a los alumnos de enseñanza media.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo ■ Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Educación secundaria, relaciones, transición, universidad</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Oferta de actividades de la universidad cada propuesta a los Centros de Secundaria que tiene diferentes líneas de acción. Visitas a los centros, compartir proyectos de colaboración, experiencias puntuales (laboratorio de ciencias, tutoriales con profesores de la universidad, etc.). Con todo ello la Universidad pretende mantener una “línea caliente” con los centros educativos en los que se forman sus futuros estudiantes, tratando de comunicarles la calidad e la oferta en todos los sentidos (enseñanza, recursos, materiales, servicios, etc.) a fin de que la consideren en un lugar preferente en a la hora de elegir centro universitario. El establecimiento de relaciones secundaria-universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una medida de promoción y marketing. • Permite captar intereses y demandas de primera necesidad. • Fideliza ulteriores alumnos. • Motiva y aproxima la universidad a los jóvenes de secundaria.
<p>Ejemplos</p> <p>Guía de actividades para secundaria. Universidad de Valencia (España). Disponible en http://goo.gl/83BaBP</p> <p>Programa de Actividades para Centros de Educación Secundaria. Universidad Carlos III de Madrid (España). Disponible en http://www.uc3m.es/portal/page/portal/colab_secundaria</p> <p>Programa de coordinación de la enseñanza/aprendizaje secundaria-universidad. Universidad Jaume I [UJI] (España). Disponible en http://www.uji.es/ES/serveis/use/amb/inno-edu/CoorSU.html</p>
<p>Referencias</p> <p>Rodríguez, C. (2013). <i>Promoción del espíritu científico en comunidades académicas de educación secundaria y superior</i>. Universidad Industrial de Santander. Recuperado de http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9173/2/124289.pdf</p>

REDES Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
Resumen Las Comunidades de Aprendizaje se basan en los principios de aprendizaje dialógico, transformación y solidaridad en el logro de los aprendizajes para todos los estudiantes. Al priorizar interacciones entre grupos heterogéneos y de toda la comunidad educativa valorizan la diversidad como elemento positivo en la formación. Una Comunidad de Aprendizaje se guía por un objetivo común y consensuado, y en la universidad pueden mencionarse una serie de criterios a tener en cuenta para su implementación.	MOMENTO <input checked="" type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso COSTE <input checked="" type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto
Palabras clave <i>Aprendizaje dialógico, comunidad de aprendizaje, diversidad, transformación</i>	
Descripción de la estrategia	
<p>Las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002) desde un enfoque centrado en el aprendizaje, pueden definirse como un pequeño grupo de personas que se reúnen en torno a un interés común y cuyo principal objetivo es el aprendizaje activo y continuo (Cox, 2003 en Holly, 2004, p. 3).</p> <p>Desde un enfoque sociopedagógico, las comunidades de aprendizaje se presentan como una alternativa para promover la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información y propiciar el cambio social para reducir la desigualdad. Su objetivo es el logro de los máximos aprendizajes para todos los estudiantes, especialmente para aquellos en riesgo de exclusión social (Valls & Munté, 2010, p 14).</p> <p>Entre los principios que sustentan las Comunidades de Aprendizaje se encuentran el <i>aprendizaje dialógico</i> y la <i>transformación</i> (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Valls & Munté, 2010). El primero implica que el diálogo igualitario es clave para el aprendizaje, promoviendo interacciones entre estudiantes y con profesores pero considerando también a todos los actores institucionales. La <i>inteligencia cultural</i>, requiere aprovechar en estas interacciones la diversidad de inteligencias en una comunidad educativa. La orientación transformadora por su parte, insta a enfatizar los objetivos de aprendizaje y en la imagen de institución que se desea alcanzar, que se <i>sueña</i>. El aprendizaje entonces, la educación misma, es un acto de <i>solidaridad entre aprendices</i>, superando el modelo de la transmisión unidireccional.</p> <p>Algunos criterios que guían la conformación de Comunidades de Aprendizaje en el ámbito universitario según Chacón, Sayago, Zoraida y Molina (2008, pp.23-24) pueden resumirse como sigue:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Voluntad colectiva</i>: las creencias, convicciones y valores de los participantes construyen una visión compartida orientada al logro de los objetivos propuestos.	

- *Apoyo desde la gestión*: el aval institucional posibilita la implementación y funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje al interior de la propia universidad.
- *Corresponsabilidad e implicación*: cada participante es protagonista y su actuación, aciertos y desaciertos, se enmarca en la corresponsabilidad y la distribución de tareas.
- *Compromiso y reciprocidad*: las interacciones e intercambios se suceden en una relación entre iguales y evidencian la dedicación e implicación en torno al objetivo común a partir de un compromiso individual y colectivo.
- *Autonomía de sus miembros*: la toma de decisiones en lo institucional y pedagógico comportan espacios de reflexión, debate y consenso según los principios de cooperativismo, negociación y no competitividad.
- *Evaluar desde la reflexión y la crítica*: evaluación continua para valorar los aprendizajes, logros y dificultades permitirá reorientar el proceso e introducir mejoras, si es el caso, de cara al objetivo planteado.

Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler (2010) refieren dos aportaciones de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje: la universidad puede desarrollar acciones de colaboración con escuelas de nivel primario o secundario que ya funcionan como Comunidades de Aprendizaje; a su vez la propia institución, sus unidades académicas y actores, pueden constituirse como Comunidades de Aprendizaje. En el primer caso, se desarrolla un vínculo estrecho de colaboración entre las universidades y las escuelas de nivel primario y/o institutos de secundaria, en el que las primeras contribuyen a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia en las aulas. Asimismo las unidades académicas universitarias pueden transformarse en Comunidades de Aprendizaje funcionando en el nivel de la educación superior. Según Ezcurra (2008) las Comunidades de Aprendizaje como dispositivo de enseñanza, resultan significativas especialmente para los estudiantes de primer año de la universidad y aquellos que poseen una actividad laboral y estudian a tiempo parcial, ya que este dispositivo permitiría reestructurar las clases y articular las asignaturas en torno a un eje organizador que pretende superar la fragmentación académica y promover un aprendizaje activo y en colaboración. La puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje en la universidad debería contemplar las fases definidas por Elboj et al. (2002): (a) de sensibilización; (b) de toma de decisión; (c) del sueño; (d) de selección de prioridades de planificación; y (e) de consolidación del proceso.

Ejemplos

First-Year Learning Communities Program First - Year Learning Communities Program. Texas A&M University (Estados Unidos). Disponible en <http://uccp.tamucc.edu/fylcp.php>
Red de apoyo a estudiantes indígenas (Chile). Disponible en <http://goo.gl/h9jsZX>

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 45-56.
- Chacón, M., Sayago Q., Zoraida B., & Molina, N. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.

- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escurra, A. M. (2008). *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Conferencia en III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Argentina: Fundación Ideas.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 11-18.

SEMANA DE INDUCCIÓN A LA UNIVERSIDAD	
<p>Resumen</p> <p>La Semana de Inducción a la Universidad sirve para dar la bienvenida a los nuevos estudiantes que se incorporan a la Institución de Educación Superior. Su propósito es contextualizar al estudiante en la vida universitaria y lo que ello representa; también, informarle con respecto a los estudios que cursará, contemplando, además, la orientación académica, administrativa y otras acciones de carácter cultural. Se preocupa así por una óptima incorporación y acogida al estudiante en el nuevo contexto formativo.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acceso, acogida, incorporación, inducción</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La Semana de Inducción a la Universidad suele contener la presentación de lo que representa la Institución de Educación Superior, sus servicios y ventajas a las cuales puede acceder el estudiante que se incorpora a realizar los estudios. Contiene actividades académicas, así como otras culturales y lúdicas, que aproximan al estudiante al nuevo contexto formativo.</p> <p>Se ayuda así al estudiante en su socialización, proporcionándole un mejor conocimiento de la institución y los estudios que cursará desde una perspectiva general de los mismos y el rol que deberá desempeñar como estudiante. Por otra parte, reduce el desconocimiento y los temores del estudiante, su preocupación y tratan de resolverse sus dudas alrededor del funcionamiento y el desarrollo académico.</p> <p>Por eso, en la Semana de Inducción a la Universidad se presta la suficiente información que el estudiante requiere como nuevo miembro de la comunidad universitaria, en relación al ambiente, las materias, el profesorado, las actividades a realizar, etc.; también, sirve para conocer a sus compañeros, etc. De este modo se contribuye a una mejor incorporación y adaptación del estudiante a la institución.</p> <p>La inducción da a conocer otros aspectos vinculados a la vida universitaria del estudiante, tales como: las becas y ayudas para el estudio, las actividades de formación permanente, las actuaciones culturales y deportivas, etc., que redundan en el bienestar de los estudiantes que ingresan en la institución.</p> <p>A modo de ejemplo, una Semana de Inducción a la Universidad puede incorporar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La bienvenida a los estudiante por parte de los responsables institucionales. • La autoevaluación del perfil de ingreso de los estudiantes. • La mejora de las competencias requeridas como básicas para cursar los estudios.

- La acogida con acciones y talleres genéricos de la universidad y específicos de los estudios.

La Semana de Inducción a la Universidad sirve para:

- Que el nuevo estudiante conozca todo lo relacionado con la visión, misión, historia, organigrama, valores, objetivos, etc. de la Institución de Educación Superior y los estudios que cursará.
- Que el nuevo estudiante tome conciencia de los requerimientos que exigen sus estudios universitarios, así como las ventajas y servicios que le proporciona la institución.
- Que el nuevo estudiante se familiarice con el nuevo contexto de aprendizaje, sus instalaciones, el personal de administración y servicios, las coordinaciones de titulación, etc.

Ejemplos

Plan de Acogida de la Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED] (España).

Disponible en http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24374294&_dad=portal&_schema=PORTAL

Plan de Acogida Integral de la Universidad Rovira i Virgili (España). Disponible en http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/PEI/21_aprov_pla_integral_acollida.pdf

Semana de Bienvenida de la Universidad de Salamanca (España). Disponible en <http://goo.gl/GYnYFq>

Referencias

Camats, R., Flores, O.I., Del Arco, I., Alaminos, F., Blázquez, J., Segura, J. (2011). *Vers una cultura d'acollida a la universitat*. UNIVEST 2011. Girona.

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.

Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44.

SERVICIO DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	
<p>Resumen</p> <p>Los servicios de atención a la discapacidad trabajan para garantizar que cualquier persona, con independencia de su discapacidad, pueda acceder a los estudios superiores en igualdad de oportunidades y gozar de una vida académica y social plena y autónoma en la universidad como los demás estudiantes. Proporciona asesoramiento y soporte al estudiante con discapacidad en sus necesidades individuales y se coordina con el profesorado para que puedan seguir con éxito los estudios.</p>	<p>MOMENTO</p> <p>■ Acceso ■ Progreso □ Egreso</p> <p>COSTE</p> <p>□ Bajo □ Medio ■ Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Atención, discapacidad, inclusión, servicio</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>El PIUNE, Servicio de Atención a la Discapacidad de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], tiene una larga experiencia en la atención a los estudiantes universitarios con discapacidad, que se inició en los años 90 y se ha ido adaptando a los nuevos contextos y realidades sociales, siendo pionero, por ejemplo, en la incorporación del asistente personal como figura de apoyo a los estudiantes en situación de dependencia o en la creación de un centro de recursos tecnológicos con el objetivo de fomentar las nuevas tecnologías en el proceso educativo para estudiantes con discapacidad.</p> <p>Desde su creación, en el año 1992, ha sido el organismo encargado de atender las necesidades académicas, personales y profesionales de los estudiantes con discapacidad de la UAB. Desde entonces ha atendido a un total de 678 estudiantes con diferentes grados y tipologías de discapacidad, adaptando sus servicios y programas a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a los cambios sociales y legislativos. El año 2011 el Servicio atendió a 93 estudiantes: 39 con discapacidad física, 24 con discapacidad visual, 12 con trastorno mental, 8 con discapacidad auditiva, 8 con trastornos de aprendizaje y 2 con síndrome de Asperger. El PIUNE trabaja para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder y realizar sus estudios e incorporarse al mercado laboral en igualdad de oportunidades que sus compañeros, procurando que su discapacidad no sea un hándicap que limite la posibilidad de estudiar y convertirse en futuros profesionales de diferentes sectores.</p> <p>Para ello, ofrece un acompañamiento individual, tanto en los aspectos académicos como personales, durante toda la etapa universitaria, incidiendo en momentos claves como el acceso, la elección de itinerarios formativos y la transición al mercado laboral y entendiendo que para los estudiantes con discapacidad la tutoría y el seguimiento es fundamental para garantizar su integración en el medio universitario.</p>

El PIUNE busca la complicidad de todos los agentes implicados en dar respuesta a las necesidades de los universitarios con discapacidad, desde los técnicos del área de arquitectura a los responsables de servicios deportivos, destacando el trabajo realizado con el profesorado y las coordinaciones de titulación. Los principios que guían la actuación del Servicio son los de autonomía personal, normalización, equidad, participación y corresponsabilidad.

Y destacan las siguientes acciones realizadas: asesoramiento y orientación sobre el acceso a la universidad a los estudiantes de Secundaria, a sus tutores y a sus familias para facilitar una óptima transición; coordinación de visitas previas a la preinscripción; asesoramiento sobre tecnologías adaptativas; enlace para adaptaciones de espacios y edificios; ayuda a buscar tomadores de apuntes y otros estudiantes de soporte al estudio; gestión de adaptaciones específicas de los exámenes y otros sistemas de evaluación; soporte para la búsqueda de ayudas al estudio y la asistencia personal; orientación sobre servicios y profesionales de soporte; asesoramiento al profesorado de los estudiantes con discapacidad; información y asesoramiento a los miembros de la comunidad universitaria y a las familias y tutores de los futuros estudiantes.

Se impulsa el desarrollo de sinergias con los estudiantes, el profesorado y el personal de administración y de las diferentes estructuras y servicios de la universidad para atender a la diversidad de estudiantes.

Se realiza la gestión de las adaptaciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades ante el estudio y ofrece servicios como: acompañamiento en vehículo adaptado; y adaptaciones pedagógicas, curriculares, técnicas, materiales, urbanísticas, arquitectónicas y del entorno social.

Por otra parte, al profesorado se le informa, asesora y facilita herramientas, materiales y recursos para que puedan diseñar sus clases en base a criterios de accesibilidad en el aprendizaje.

Ejemplos

Accesibilidad y discapacidad del PIUNE de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en http://www.uab.cat/Document/696/128/PP_accessibilitat_cat.pdf
Programa Impulso del PIUNE de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://goo.gl/TSKGLc>

Referencias

Laborda, C. (2005). *Docència universitària i necessitats especials*. FAS: Bellaterra.
Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (2008). *Reglament d'igualtat d'oportunitats per a persones amb necessitats especials*. FAS: Bellaterra. Recuperado de <http://www.uab.es/Document/635/9/Reglamentedicio2008.pdf>
Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]-Fundació Autònoma Solidària [FAS]. (2011). *Memoria de actividades del curso 2011-2012*. FAS: Bellaterra. Recuperado de http://www.uab.es/doc/memoriaFAS_extensa201112

SERVICIO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN UNIVERSITARIA	
<p>Resumen</p> <p>El Servicio de Orientación e Información universitaria trata de informar, asesorar y orientar al estudiante en particular, y a la comunidad universitaria en general, sobre temas vinculados con la formación y la vida universitaria. Puede derivar demandas específicas a otros servicios correspondientes de la propia Institución de Educación Superior. Su utilidad reside en la capacidad de dar respuesta a las necesidades informativas de los estudiantes, de orientación psicopedagógica y para el aprendizaje, así como de asesoramiento jurídico.</p>	<p>MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso ■ Progreso ■ Egreso <p>COSTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bajo ■ Medio <input type="checkbox"/> Alto
<p>Palabras clave</p> <p><i>Asesoramiento, información, orientación, servicio</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>El Servicio de Orientación e Información Universitaria proporciona información académica, administrativa, cultural y general de la Institución de Educación Superior y la pone al alcance de todos los estudiantes y las personas interesadas. Los temas sobre los que puede informar y orientar son diversos: acceso, admisión y matrícula; estudios de grado y postgrado; becas y programas de intercambio; premios y ayudas; cursos, seminarios, congresos, conferencias y cursos de verano; actividades deportivas y culturales; alojamiento; programas formativos; etc.</p> <p>El Servicio también puede ofrecer una atención personalizada al estudiante para fortalecer sus habilidades ante el estudio, o bien para trabajar en su orientación vocacional. En este sentido, cabe la posibilidad de mantener un proceso de asesoramiento a lo largo del curso académico de acuerdo con un protocolo de trabajo y la supervisión necesaria en cada caso y por parte de los profesionales que configuran el mismo.</p> <p>Dos de las actuaciones más destacadas que incorpora el Servicio tienen que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el aprendizaje. Dirigidas a los estudiantes con dificultades ante el estudio, la gestión del tiempo, la concentración, las dificultades y dudas en la forma de afrontar los exámenes, los hábitos de estudios, etc. En este caso, se analizan las necesidades de los estudiantes y se les proporcionan herramientas para cambiar hábitos y trabajar conjuntamente para mejorar sus realidades académicas. • Orientación vocacional y profesional. A los estudiantes que no están satisfechos con los estudios que cursan, que tienen dudas y piensan en cambiar de estudios, etc., se les puede asesorar sobre sus orientaciones vocacionales y profesionales para el futuro académico y laboral. <p>Este Servicio, a nivel estructural, puede disponer de:</p>

- a) Un área informativa, para responder a las demandas de información académicas y administrativas.
- b) Un área de asesoramiento psicopedagógico, para orientar al estudiante ante dificultades, la toma de decisiones, el aprendizaje.
- c) Un área de asesoramiento jurídico, aportando información administrativa, académica, normativa, etc.

El Servicio de Orientación e Información Universitaria tiene utilidad para:

- Informar y orientar de la oferta educativa (requisitos de acceso, titulaciones, planes de estudio, segundos ciclos y sus accesos, doctorados, títulos propios, etc.).
- Informar y orientar sobre aspectos y trámites administrativos relacionados con los créditos y traslados de expedientes.
- Consultar información sobre alojamientos y recibir orientación.
- Informar y orientar a nivel personal, telefónico, postal y telemático de los diferentes servicios que presta la institución.
- Difundir la oferta académica y de servicios.
- Informar y orientar de la oferta cultural y deportiva.
- Informar y orientar acerca de las convocatorias de becas y ayudas.
- Informar sobre actividades académicas complementarias.
- Informar y orientar sobre las distintas salidas profesionales de los estudios que se cursan.
- Proporcionar materiales de soporte (guías, dossiers, periódicos de empleo, etc.).

Ejemplos

Servicio de Información y Orientación de la Universidad de La Laguna (España). Disponible en <http://www ull.es/vivelaull/sio.html>

Servicio de Orientación al Universitario de la Universidad de Salamanca (España). Disponible en <http://websou.usal.es/>

Unidad de Asesoramiento Psicopedagógico de Orientación de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://serveis.uab.cat/ice-uap/>

Referencias

- Blanco, A. et al. (1993). *Proyecto para la organización de un Servicio de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la C. M.* Actas de las VII Jornadas nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid.
- Gil, J. M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Ordoñez, T., & Martínez, M. (2013). *Una perspectiva de los Servicios de Asesoramiento psicológico y psicopedagógico universitarios en Europa*. X Encuentro de Servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios. Universidad de Salamanca.

SESIONES O TALLERES DE TÉCNICAS DE ESTUDIO	
<p>Resumen</p> <p>Las sesiones o talleres de técnicas de estudio tienen como objetivo facilitar que los estudiantes adquieran un conjunto de estrategias que les permitan mejorar su rendimiento académico: cómo tomar apuntes, cómo trabajar con el material escrito, cómo estudiar para un examen, cómo planificar las sesiones de trabajo y estudio, cómo buscar y seleccionar información, etc.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Aprendizaje, estrategias de estudio, hábitos de estudio, rendimiento</i></p>	<p>COSTE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>

Descripción de la estrategia
<p>Algunos estudiantes que acceden a la universidad no dominan las técnicas de estudio más básicas, presentando dificultades en el proceso de aprendizaje. La realización de talleres centrados en este tópico puede ayudarles a mejorar su rendimiento, enseñándoles a aprovechar mejor las clases, las sesiones de estudio y la lectura de los materiales. Se trata de ayudarles a establecer o mejorar sus hábitos de estudio, adecuándolos a la nueva etapa formativa que enfrentan.</p> <p>Para que los estudiantes saquen el máximo partido a los talleres de técnicas de estudio, es importante que las sesiones tengan una orientación teórico-práctica, para que conozcan la diversidad de estrategias y técnicas que les pueden ser de utilidad, a la vez que las ponen en práctica con el apoyo del profesor, quien puede orientarles y resolver las dudas que les vayan surgiendo durante el proceso.</p> <p>Asimismo, es recomendable que se programen para el primer semestre académico o a lo largo del primer año, para favorecer que los estudiantes adquieran cuanto antes técnicas y estrategias que puedan aplicar a los estudios que están cursando. Se recomienda que el número de estudiantes por grupo no supere los veinte, para poder ofrecer una orientación más personalizada que permita dar respuesta a las dificultades individuales de cada uno. Durante los talleres de técnicas de estudio pueden cubrirse diferentes contenidos, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias para la toma de apuntes y notas. La comprensión oral. • La búsqueda y selección de materiales. • La lectura y el subrayado. La comprensión escrita. • La organización del conocimiento: mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales, etc. • La elaboración de resúmenes. • La redacción de trabajos escritos.

- Estrategias para enfrentar mejor los exámenes.
- La organización y planificación del estudio: tiempo, espacio, recursos, etc.
- Las técnicas de estudio se utilizan principalmente como:
- Apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico.
- Apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizajes.

Ejemplos

Curso de Técnicas de Estudio. Licenciatura y profesorado en física/Licenciatura y profesorado en química. Universidad Nacional de Catamarca (Argentina). Disponible en <http://www.exactas.unca.edu.ar/ingres/fisica/TECNICAS-DE-ESTUDIO-2013-FyQ.pdf>

Taller de método de estudio universitario. Universidad Ricardo de Palma (Perú). Disponible en: <http://goo.gl/qnvpcq>

Taller de técnicas de estudio para estudiantes universitarios. Universidad de Alicante (España). Disponible en <http://goo.gl/wGYzIV>

Referencias

Cano, E., Rubio, A., & Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó.

Sebastián, A., Ballesteros, B., & Sánchez, M.F. (s.f.). *Técnicas de estudio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro de Orientación Información y Empleo (COIE). Recuperado de <http://goo.gl/sy4MVK>

TUTORÍA ENTRE IGUALES	
<p>Resumen</p> <p>La tutoría entre iguales se muestra como una estrategia efectiva para el asesoramiento y la orientación que estudiantes de cursos superiores pueden proporcionar a otros que se incorporan a la Institución de Educación Superior. Ayuda al nuevo estudiante en los procesos de transición, incorporación, acogida en el contexto universitario y ante el desarrollo de los estudios. El estudiante tutor, desde su propia experiencia y la empatía, apoya al estudiante tutorizado en su integración y adaptación universitarias.</p>	<p>MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso ■ Progreso □ Egreso <p>COSTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bajo □ Medio □ Alto
<p>Palabras clave</p> <p><i>Acompañamiento, iguales, incorporación, tutoría</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>La tutoría entre iguales se caracteriza por el asesoramiento que estudiantes de cursos superiores, con experiencia en la carrera y los estudios universitarios, ofrecen a otros estudiantes de cursos inferiores. La función básica de los estudiantes tutores es ayudar a los estudiantes tutorizados a conocer, adaptarse e integrarse en la Institución de Educación Superior, compartiendo y orientando a través de las propias experiencias vividas y de la empatía. Supone institucionalizar y mejorar una práctica que los estudiantes acostumbran a desarrollar por su propia cuenta. Suele suceder que los estudiantes que se incorporan a la Institución de Educación Superior recurren a otros estudiantes de los cursos superiores para obtener informaciones que quizás no conseguirían por otras vías.</p> <p>La información que se puede transmitir desde la tutoría entre iguales es de lo más variada: trámites burocráticos, cargas lectivas, demandas del profesorado, tipología de pruebas y exámenes, funcionamiento de los estudios, hábitos y técnicas de estudio, vida universitaria, actividades sociales, culturales, de colaboración con programas de solidaridad y cooperación u otras.</p> <p>Esta modalidad tutorial puede combinarse con otras, pero, en cualquier caso, es conveniente delimitar claramente las funciones que corresponde a la tutoría entre iguales para evitar posibles solapamientos con otras modalidades.</p> <p>Adquiere un carácter institucional, por no tratarse de un conjunto de acciones aisladas realizadas por los estudiantes, sino que implica la creación de una cultura de la acogida y el acompañamiento que afecta al conjunto de estudiantes y que requiere de su participación para cambiar y mejorar la cultura de la institución.</p> <p>La estrategia favorece la convivencia, se diseña y aplica para facilitar el seguimiento de los estudios y la vida en la Institución de Educación Superior y resulta oportuna para orientar y asesorar a los nuevos estudiantes tanto a nivel personal, como social y curricular.</p>

Los recursos implicados en la articulación de la tutoría entre iguales son, por lo menos, de tres tipos: (a) humanos directos (coordinación y profesorado tutor) e indirectos (responsables institucionales, profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios); (b) económicos pero poco relevantes (la formación de estudiantes puede correr a cargo de la coordinación de los estudios); y (c) organizativos (planificar las tutorías entre estudiantes en las mismas franjas horarias, habilitar espacios físicos para la formación, las reuniones entre estudiantes y la evaluación con los implicados).

La tutoría entre iguales ayuda al estudiante a resolver problemas o dificultades vinculadas a la transición hacia la Institución de Educación Superior, la adaptación al nuevo contexto formativo, etc. Por lo tanto, facilita la integración de los nuevos estudiantes en el contexto universitario y crea un referente, en la forma de estudiante tutor, que hace disminuir la inseguridad que provocan espacios y situaciones desconocidas.

La puesta en marcha de las tutorías en iguales podría seguir las etapas de:

1. Sensibilización e información.
2. Aprobación de su desarrollo (recursos humanos, económicos y organizativos y acciones)
3. Formación al profesorado y los estudiantes implicados.
4. Desarrollo de la tutoría entre iguales.
5. Evaluación y propuestas para la mejora.

Ejemplos

Peer Tutoring. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://serveis.uab.cat/ice-uap/content/peer-tutoring>

Plan de Acción Tutorial: tutoría entre iguales. Universidad del País Vasco (España). Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/pat-entre-iguales.pdf>

Programa de Asesores de Estudiantes. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (España). Disponible en <http://serveis.uab.cat/ice-uap/content/reculls-4-programa-dassessors-destudiants>

Referencias

- Álvarez, P., & González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Arco, J. L., & Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- López, E., Archilla, M., Fernández, J., Gálvez, M., García, N. (1993). Una experiencia de tutoría entre iguales en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 253-269.

TUTORÍAS PERSONALIZADAS CON ALUMNOS DE FRACASO ACADÉMICO	
<p>Resumen</p> <p>La tutoría personalizada es una estrategia que combina el vínculo directo entre el tutor y el estudiante para el abordaje de dificultades del ámbito académico y personal que puedan afectar el progreso de los estudios. El tutor tiene un rol activo y de acompañamiento, conjugando conocimientos con experiencia. Puede ser voluntaria o destinada a casos concretos de estudiantes que requieran una atención o seguimiento específico. Implica planificación, desarrollo y evaluación para garantizar su ajuste a los problemas y necesidades planteados.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Fracaso académico, rol del tutor, tutoría personalizada, universidad</i></p>	

Descripción de la estrategia
<p>Las tutorías personalizadas se fundamentan en que una relación personal y directa entre el tutor y el estudiante, al enlazar la orientación académica y el asesoramiento personal, puede favorecer especialmente a aquellos estudiantes que presentan problemas académicos o que se encuentran en riesgo de tener que afrontarlos (Gairín, Figuera, & Triado, 2010, p.127).</p> <p>El rol del tutor se entiende como una actividad proactiva: un orientador que proporciona apoyos y respuestas personalizadas a las diferentes necesidades y problemas de los estudiantes, que pueden estar relacionadas con las posibilidades de lograr los aprendizajes en las asignaturas pero también con la integración a la institución universitaria (Capelari, 2009).</p> <p>El tutor entonces se convierte en una guía para el estudiante, ya no como transmisor de información sino a partir de sus conocimientos y experiencia que favorecen la apropiación del conocimiento por parte del estudiante. Esta función pone de relieve una interacción más humana y afectiva entre el tutor y el estudiante con el objetivo que los estudiantes alcancen los conocimientos y construyan las competencias necesarias para el logro académico y personal (Rojas, Garzón, Riesgo, Pinzón, Salamanca & Pabón, 2009, p.2).</p> <p>El contenido del apoyo en las tutorías personalizadas varía según los contextos, instituciones y sujetos pero, acorde con lo mencionado, se espera que fortalezca el vínculo de lo específicamente académico con el aspecto personal. En este sentido, los ítems referidos al aprendizaje son importantes pero no excluyentes de otras problemáticas sobre las que se puede intervenir. Esta modalidad personalizada permite al profesor un mejor conocimiento de las dificultades que atraviesa el estudiante, ya sean vinculadas a su integración al ambiente universitario como a su desempeño académico, necesarias a superar para el logro de objetivos de la formación y en vistas al desempeño profesional (ANUIES, 2000).</p>

Pueden sintetizarse dos grandes ámbitos de abordaje para esta modalidad personalizada, considerando que asumirán características específicas de cada contexto:

- Analizar la trayectoria del estudiante conjuntamente con el tutor para recibir orientación, tomar decisiones sobre la propia carrera, brindar apoyo para el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la vida académica.
- Brindar apoyo y consejo sobre otras dificultades de la vida universitaria de orden social, personal, académico, afectivo, entre otros.

Se trata de conocer la dificultad que atraviesa el estudiante y canalizarla del modo más adecuado. Sin embargo, debe cuidarse de no caer en proporcionar informaciones o resolver demandas que puedan canalizarse en otras vías de información disponibles (web, folletos informativos) o que sean atendidas por otros servicios estudiantiles (Gairín, Feixas, Franch, Guillamón, & Quinquer, 2003-2004, p.28).

Analizada desde una dimensión profesional, la actividad del tutor requerirá una planificación, desarrollo y evaluación del espacio tutorial para garantizar que sea acorde a las necesidades y problemas detectados e introducir los ajustes necesarios. No se trata por tanto de una actividad espontánea o improvisada (Seara, Tomás, & Medina, 2010).

La potencialidad de esta modalidad de tutoría radica en que posibilita una atención específica y direccionada a aquellos estudiantes que así lo requieren, es por ello que no sería recomendable su implementación de manera generalizada. Se reservaría en cambio, tanto para quienes lo soliciten de manera voluntaria como para casos concretos de estudiantes que por las características de su trayectoria se encuentren en riesgo de fracaso académico (Gairín, Figuera, & Triado, 2010).

Su implementación durante el transcurso de los estudios universitarios es otra potencialidad, esta modalidad de tutoría permite focalizar el asesoramiento en las dificultades académicas y de aprendizaje que puedan estar teniendo los estudiantes en el mismo momento en que están sucediendo. Por la propia conjugación de lo académico con lo personal, implementada en el momento de progreso también permite trabajar aspectos de una dimensión más personal y vital que en ocasiones es central al momento de tomar decisiones sobre la propia vida universitaria (Gairín et al., 2003-2004, p.30).

Entre los posibles aspectos sobre los que se puede intervenir se encuentran: necesidad de orientación vocacional, necesidad de información sobre aspectos institucionales y académicos, estrategias para la organización del estudio y en la utilización de metodologías adecuadas, estrategias de aprendizaje autónomo, trabajo en equipos cooperativos, resolución de problemas, habilidades comunicativas, falta de motivación y dificultades relacionadas con el ámbito socio afectivo, relacional o económico, entre otros (Capelari, 2009).

Ejemplos

Desarrollo personal para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Servicio de Promoción y Apoyo Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] (España). Disponible en <http://www.pucp.edu.pe>

Programa de Tutorías y prevención de fracaso académico de la Universitat Pompeu Fabra (España). Disponible en <http://acte.upf.edu/es/acte-tutor/espacio-tutorias/necesidades-especificas-0>

Referencias

- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-10.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*, 6-7, 21-42.
- Gairín, J., Figuera, P., & Triado, X.M. (Coord.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les univeristats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Rojas, M., Garzón, R., Riesgo, L., Pinzón, M., Salamanca, A., Pabón, L. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-16.
- Seara, S., Tomás, L., & Medina, M. (2010). *Retención a través del Sistema de Tutorías*. Ponencia en X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América, 1-15, Argentina.

TUTORÍAS VIRTUALES	
Resumen Las tutorías virtuales son una modalidad específica de acompañamiento del estudiante que se realiza con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La comunicación e interacción entre el estudiante y el tutor se realiza a través de canales de comunicación sincrónicos (chat, videoconferencia, etc.) o asincrónicos (correo electrónico, foros, etc.).	MOMENTO <input type="checkbox"/> Acceso <input checked="" type="checkbox"/> Progreso <input type="checkbox"/> Egreso COSTE <input type="checkbox"/> Bajo <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto
Palabras clave <i>Acompañamiento, estudiante, nuevas tecnologías, tutor, tutorías</i>	

Descripción de la estrategia
<p>Las tutorías académicas son un dispositivo pedagógico de acompañamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tutores y estudiantes pueden identificar y resolver conjuntamente las dificultades que surgen en el proceso, diseñando estrategias que permitan mejorar la trayectoria formativa del estudiante. Aunque las tutorías se dirigen principalmente a la discusión de cuestiones académicas, también pueden centrarse en temas personales y/o profesionales. El fin último es evitar la deserción y mejorar el nivel de aprovechamiento de las asignaturas que cursa un estudiante, mejorando su desempeño académico global.</p> <p>Dentro de la diversidad de tutorías académicas que las instituciones de educación superior pueden desarrollar, nos encontramos con las tutorías virtuales. Las mismas se diferencian de las presenciales por el hecho de que el proceso de orientación, asesoramiento y consulta y, por tanto, de comunicación e interacción entre tutor y estudiante, se realiza mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, se pueden producir tantas interacciones sincrónicas, mediante el uso de chats o videoconferencias en tiempo real, o asincrónicas, mediante el uso del correo electrónico o foros de discusión.</p> <p>El beneficio de utilizar esta modalidad de tutoría frente a otras reside en el hecho de que permite resolver de manera ágil cuestiones relacionadas con el aprendizaje sin necesidad de que el tutor y el estudiante se encuentren en un mismo espacio y tiempo. Ambos pueden organizarse y decidir qué tiempo y espacio dedican a la tutoría, abriendo un nuevo canal de comunicación cuando la presencialidad no es viable o necesaria.</p> <p>En el caso de la enseñanza a distancia, las tutorías virtuales cobran si cabe más importancia, ya que es el único medio de contacto entre estudiantes y profesores. En este caso, los tutores no son simples asesores académicos, sino que juega también un importante papel en la motivación de los estudiantes, quienes por seguir esta modalidad de enseñanza tienen menos oportunidades de compartir dudas e inquietudes con sus compañeros.</p> <p>Esta modalidad de tutoría es útil para realizar procesos de acompañamiento: (a) de los estudiantes a lo largo de una asignatura y/o programa de estudios para prevenir y actuar en los factores causantes de reprobación, rezago y deserción; (b) de estudiantes que por motivos personales (lugar de residencia, carga familiar, etc.) pueden tener más dificultades para hacer uso de las tutorías presenciales; y/o (c) de estudiantes que cursan sus estudios en modalidad virtual.</p>

Ejemplos

Plan de tutorías en la universidad a distancia. Universitat Oberta de Catalunya [UOC] (España). Disponible en <http://www.uoc.edu/portal/es/universitat/model-educatiu/accio-tutorial/index.html#>

Tutorías. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). Disponible en <http://www.ujat.mx/interioradentro.aspx?ID=2819&NODO=270>

Referencias

Llorente, M.C., María-Reyes, M., Ballester, R., Hervás, C., & Cabero, J. (2010). DIPRO 2.0. Diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje 2.0. para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las TIC. La tutoría virtual. Recuperado de <http://goo.gl/reHf7E>

Vera, A.J., & Careaga, M. (2012). *Tutoría Virtual para estudiantes de postgrado: Una nueva mirada a la educación mixta*. Madrid: Editorial Académica Española.

UNIVERSIDAD-EMPRESA	
<p>Resumen</p> <p>Las iniciativas Universidad Empresa son una propuesta de colaboración entre instituciones de nivel terciario y el sector mercantil de un territorio. Se firman para facilitar la cooperación en materias afines entre universidades y empresas en materias como la investigación, las prácticas profesionales, el desarrollo y la investigación, etc. Generalmente, adoptan formas de fundaciones a las que reportan beneficios propios y otros provenientes de los firmantes. Su extensión es prueba de la necesaria apertura de la IES y de la necesidad de cooperar en materias conjuntas.</p>	<p>MOMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> Acceso <input type="checkbox"/> Progreso <input checked="" type="checkbox"/> Egreso</p> <p>COSTE</p> <p><input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input checked="" type="checkbox"/> Alto</p>
<p>Palabras clave</p> <p><i>Colaboración, empresa, entorno, fundación, universidad</i></p>	
Descripción de la estrategia	
<p>El ministerio de Economía del Gobierno de España identifica sus funciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación continua, de postgrado y ocupacional, a través de másteres, cursos de postgrado y de especialización orientados al mercado de trabajo, así como cursos de formación continua donde se ponen en contacto a los alumnos con empresas de su ramo de actividad. • Transferencia de tecnología, a través de la firma de contratos, el impulso y la gestión de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la promoción de proyectos de cooperación, la comercialización de patentes y la organización de jornadas de sensibilización y de difusión. • Promoción de la innovación, prestando servicios a las PYME y a los departamentos universitarios, colaborando en la búsqueda de socios para presentar proyectos de convocatorias públicas, promoviendo y desarrollando diagnósticos tecnológicos y contribuyendo a la vigilancia tecnológica. • Inserción y desarrollo profesional de los titulados superiores a través de la realización de prácticas y los servicios de orientación profesional y empleo. • Creación de empresas a través de las cuales las Fundaciones Universidad-Empresa fomentan el espíritu emprendedor de los titulados superiores y la cultura empresarial en el ámbito universitario. Para ello organizan concursos de ideas y proyectos de nuevas empresas innovadoras, asisten y asesoran en la identificación y evaluación de nuevas iniciativas empresariales, así como en la puesta en marcha de nuevas empresas, y facilitan el acceso a los recursos financieros. <p>Algunas de sus utilidades más destacadas quedan recogidas y sistematizadas en el siguiente listado breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de prácticas profesionales. 	

- Mejora de las relaciones universidad y entorno laboral/social/profesional/económico.
- Proyectos conjuntos de I+D+i.
- Favorece la competitividad, la transferencia de conocimientos y los proyectos colegiados.
- Facilita las posibilidades de colaboración institucional.
- Abre vías de colocación y empleo para los egresados.
- Firma de convenios multilaterales de colaboración y apoyo mutuo.

Ejemplos

Fundación Universidad Empresa de la Región de Murcia (España). Disponible en <http://www.fuem.es/>

Fundación Empresa Universidad de Navarra (España). Disponible en <http://www.unav.es/feun/>

Fundación Empresa – Universidad de Zaragoza (España). Disponible en <http://www.feuz.es/>

Fundación Observatorio Universidad-Empresa. Universidad de Málaga (España). Disponible en <http://uniem.cv.uma.es/>

Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears (España). Disponible en <http://www.fueib.org/>

Referencias

Fernández de Lucio, I., Castro, E., Consea, F., & Gutiérrez, A. (2000). Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional. *Revista Espacios*, 21, 2. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a00v21n02/60002102.html>

Vega-Jurado J., Fernández-de-Lucio, I., & Huanca-López, R. (2007). La relación universidad-empresa en américa latina: apropiación incorrecta de modelos foráneos. *Journal of Technology Management and Innovation*, 2, 2, 97-109. Recuperado de <http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art60/421>

X.
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN:
UNA SÍNTESIS

Joaquín Gairín

U. Autònoma de Barcelona, España

El presente capítulo nos aproxima a las estrategias de organización que se pueden utilizar en la promoción y desarrollo de procesos de cambio dirigidos a una mejor atención institucional a los colectivos vulnerables. Se trata de apuntes de carácter general, complementarios a los que sobre estrategias se han realizado en el capítulo 8 y a la presentación contextualizada y específica que de las mismas se realiza en el opúsculo 1 de la aportación de Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2014).

1. EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL COMO PROPUESTA

Los procesos de cambio y mejora institucional son y siguen siendo objeto de reflexión, estudio y práctica por muchos profesionales preocupados por proporcionar mejor respuestas a las demandas del entorno y de los estudiantes. El capítulo 6 nos aproximaba a algunos aspectos conceptuales y operativos del cambio, mientras que el capítulo 8 profundizaba sobre el sentido de las estrategias de intervención.

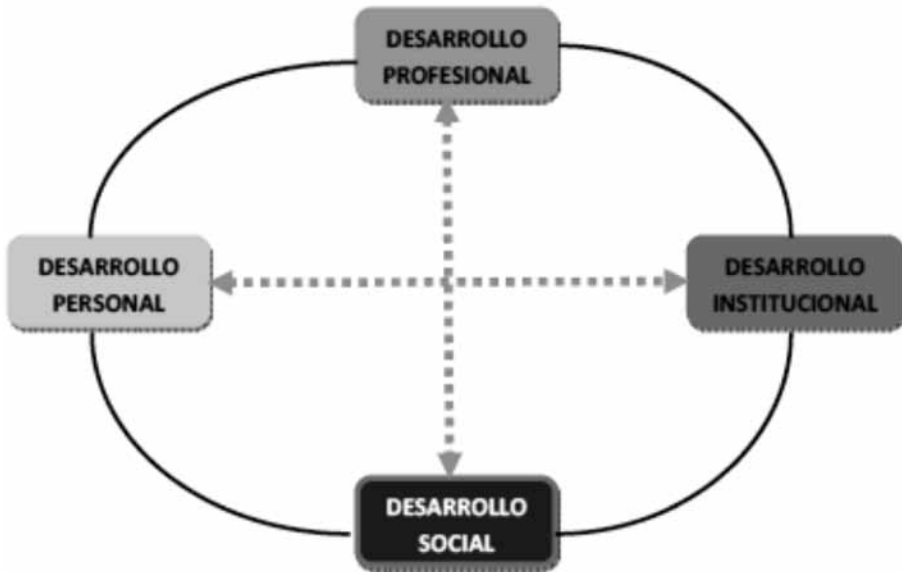
El análisis realizado en Gairín y Goikoetxea (2008) situaba el desarrollo organizacional como un elemento clave en los procesos de mejora escolar. Como se decía, las mejoras externas o internas y el éxito de su puesta en práctica se relacionan con el momento histórico de la institución y con su capacidad interna de desarrollo. Así, tan importante como las ayudas al cambio que proporcione el entorno son los procesos internos y la manera como se desarrollan.

La mencionada aportación hacía también referencia a los principales campos de preocupaciones que eran objeto de la investigación curricular y de la mejora escolar:

- *La mejora del aprendizaje de los estudiantes* y las condiciones que lo permiten (vg: el aprendizaje autónomo de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por competencias, el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, etc.).
- *La evaluación de los resultados escolares*, cada vez más ricos y complejos (vg: los objetivos de desarrollo personal, social y cívico, además de los objetivos académicos, se convierten en resultados deseables y evaluables, junto con los objetivos de un currículum inclusivo, intercultural y equitativo, la evaluación auténtica). En este campo se incluye los movimientos actuales de las administraciones educativas en la promoción a todos los niveles (institucional, local, autonómico y central) de la rendición de cuentas a través de evaluaciones externas e internas, las pruebas de evaluación de diagnóstico, y las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos nacionales (cf. Pisa 2001, 2003, 2006, etc.).
- *El desarrollo organizacional de los centros educativos* como condición de partida y de llegada de cualquier proceso de mejora. Cualquier plan de mejora debe asentarse sobre los recursos humanos, necesidades formativas y desarrollo organizativo y cultural concreto de cada centro, estando centrado siempre en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, las nuevas condiciones sociales y tecnológicas en los inicios de la sociedad postmoderna exigen replantearse los modelos de escolarización y proponer nuevos modelos de institución escolar que sirvan de modelos contrafácticos que orienten la planificación de la mejora del aprendizaje y del desarrollo organizacional (vg: las escuelas que aprenden, las comunidades de aprendizaje, etc.).

Cualquier programa de mejora debe integrar los tres campos de actuación (cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la evaluación institucional, y el desarrollo organizacional). Estos programas (más amplios) o planes (más concretos) de mejora constituyen la base de la mejora escolar, de los planes formativos y de desarrollo profesional del profesorado, y de la función educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (las TIC aplicadas a la educación).

Nuestros estudios posteriores ponen de nuevo en evidencia la importancia de del desarrollo organizacional, que junto al desarrollo curricular, profesional y comunitario pueden explicar los éxitos o fracasos de muchos de los intentos de mejora escolar (ver Gairín, 2011). De hecho, es la relación intensa entre los cuatro ámbitos de intervención señalados la que nos permite también relacionar las perspectivas personales, institucionales y sociales (gráfica 1) y relacionar el proyecto personal con el compromiso colectivo y social; asimismo, remarcar que las buenas organizaciones se preocupan de todos sus miembros y tienen una clara orientación social.



Gráfica 1: Las deseables sinergias entre lo personal, institucional, profesional y social.

Como ya decíamos (Gairín, 2013):

“Las personas no están ni pueden estar al margen de las organizaciones y de su desarrollo. Si bien es cierto que todas las organizaciones son sociales pues, de manera restrictiva su origen y sentido tan sólo lo encuentran en lo social, también lo es que son construcciones de personas que se asocian para satisfacer, a través de ellas, determinadas necesidades.

Las buenas organizaciones deben ser eficientes pero también satisfactorias para sus usuarios (incluyendo tanto los usuarios internos como los externos); los buenos profesionales no sólo hacen su trabajo sino que lo coordinan en el marco de instituciones buscando la máxima eficiencia colectiva. Desde este punto de vista, no puede plantearse el desarrollo institucional al margen del desarrollo de todos y cada uno de sus recursos humanos; tampoco es posible pensar en el desarrollo profesional al margen de la implicación institucional y del compromiso social.

Es cierto que podemos encontrar personas donde la vinculación de los cuatro elementos señalados sea débil o inexistente, pero no es lo deseable ni socialmente lo aceptable. Por existir, existen personas que sólo buscan sus intereses personales, instrumentalizando la profesión o el compromiso institucional, buenos profesionales incapaces de colaborar con otros o de subordinar sus ideas a intereses colec-

tivos o instituciones que por selectivas se hacen excluyentes e insolidarias. Pero eso son, para nosotros, anomalías, aunque sean frecuentes, ya que difícilmente mejoraremos como personas y profesionales, como instituciones o como sociedad desde los egoísmos personales, el asilamiento institucional o la instrumentalización de lo profesional para exclusivos fines personales o de clase social”.

La aportación de Ros, Gairín y Goikoetxea (2013:1) también se referían al desarrollo organizacional en los siguientes términos:

“Entre los problemas que más preocupan actualmente al sistema educativo, figuran las elevadas tasas de fracaso escolar, el absentismo, el abandono escolar temprano (Fernandez, Mena y Riviere, 2010), los problemas de convivencia y disciplina (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010), o la falta de sentido de la escuela (Díaz de Rada, Feito, San Fabian, 2000). Y entre las fórmulas para atajar tales problemas se empieza a conceder creciente importancia, por un lado, al desarrollo organizacional de los centros educativos (Mulford, Silins y Leithwood, 2004) y, por otro, a la implicación de los estudiantes en el centro escolar (Ros, 2009; González, 2010; Ros, Goikoetxea, Gairín, Lekue, 2012)”.

El desarrollo organizacional lo podemos identificar así desde una doble perspectiva: a) como el proceso mediante el cual una institución alcanza determinados niveles de desarrollo; y b) como el estudio de los mecanismos que permiten evolucionar a las organizaciones. Sea como sea, se trata en ambos casos de identificar (y aplicar) las capacidades institucionales que modelan interna y externamente sus posibilidades de cambio.

El estudio del desarrollo organizacional de las instituciones educativas adquiere importancia en la medida en que se relaciona con el nivel de éxito en la implantación de cualquier estrategia de mejora y con los procesos de desarrollo curricular, profesional y de responsabilidad social institucional. Por otra parte, ha obligado a promover e impulsar el análisis de modelos organizativos desde la perspectiva evolutiva, dando lugar a la teoría de los estadios del desarrollo organizacional (Gairín, 1996, 1998, 1999, 2000) y a su aplicación en instituciones universitarias (Palmeros, 2010) y de enseñanza secundaria (Vázquez, 2011).

Desde la misma perspectiva, el movimiento por la mejora escolar ha focalizado su interés en los procesos que desarrollan las instituciones educativas que consiguen poner en marcha procesos de cambio para optimizar su calidad (Murillo, 2003; Gairín y Rodríguez, 2011). El movimiento de la revisión basada en la escuela promueve así la autoevaluación o autorrevisión institucional (Hopkins, 1996, Vázquez, 2011) con la meta final de conseguir una escuela relativamente autónoma, con capacidad para resolver sus problemas y para ello se exige: la participación activa del profe-

sorado, la implicación de todos los elementos de la organización, la atención a las características del ambiente, y la atención a la salud organizacional.

El punto de partida es establecer un diagnóstico de la organización que permita detectar los puntos fuertes o débiles y que contemple las necesidades de la institución o sus áreas de mejora. La autorrevisión escolar, el movimiento de mejora de la escuela, el aprendizaje organizativo o la gestión de calidad por planes de mejora, sitúan al diagnóstico o autoevaluación como un primer paso. Dentro de los modelos de diagnóstico organizacional en las instituciones educativas destacan los estudios sobre cambio y desarrollo organizacional de los centros educativos (Goikoetxea, 2007) que comparte el marco teórico de la mejora y desarrollo escolar (Hopkins, 1996) y el del modelo del Aprendizaje Organizativo (AO, en adelante) propuesto por Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995). El desarrollo organizacional incluye, en esta perspectiva, tanto el análisis de las formas de aprender de las organizaciones como el análisis de los estadios que pueden alcanzar (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2013).

Subyace en el planteamiento la asunción de que las organizaciones educativas tienen capacidad para resolver problemas. De todas formas, este resultado no es posible ‘por sí mismo’, dado el carácter inerte de las organizaciones, sino en tanto asumen la síntesis de factores muy diversos como los siguientes:

- El aprendizaje organizativo es el resultado de compromisos externos e internos. Es necesario adaptar los cambios externos a propósitos internos.
- La innovación y el AO se abren camino en el marco de cada cultura. La cultura de cada institución actúa como factor de identificación.
- Los directivos deben de ser sensibles al proceso. Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar. La estrategia es la planificación, que se ve enriquecida cuando ha existido un proceso sistemático de investigación y de reflexión previos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio. Nunca podrás quedar bien con todos, por eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.
- La resistencia es inevitable.
- Debe de haber un impacto sobre los procesos formativos.

Pero, sobre todo, se trata de actuar reflexivamente y sin perder de vista las motivaciones internas y externas a que deben de obedecer los cambios. El reto sigue siendo el construir y desarrollar la formación más acorde con las necesidades de las personas y de la sociedad. Propósito complejo en sí mismo y afectado en los últimos años por las actitudes de desmotivación y pérdida de interés que acompaña la profunda crisis económica y financiera de algunos países y que tiene, entre otras consecuencias, que grupos más numerosos de estudiantes que obtienen buenas calificaciones pero que están desencantados con la educación y no logran desarrollar un compromiso profundo con el aprendizaje (Price, 2010).

2. LA GESTIÓN DEL CAMBIO COMO PROCESO

El desarrollo de procesos de aprendizaje organizativo y de desarrollo organizativo se relacionan con la definición y operacionalización de una estructura de gestión que asegure la generación y aprovechamiento permanente del conocimiento existente y desarrollado. Al respecto, resultan necesarios (Espinoza y otros, 2000):

- Recursos institucionales para alimentar una cultura que asimile y promueva la formación e inversión de y en capital intelectual (valores, propósitos, objetivos, políticas, planes, proyectos)
- El fomento de una estructura organizacional de tipo bio-funcional, donde cada unidad de la organización trabaja interconectadamente con otras unidades con el fin de aumentar la capacidad para enfrentarse a los diversos y variados factores del entorno.
- Sistemas tecnológicos para la interconexión de los agentes de producción y gerencia de conocimiento. Se trata de favorecer la creación de una red de espacios y equipos que permitan la comunicación y la transacción.

La traducción de esas condiciones al contexto formativo exige (Gairín, 1998): a) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico; b) el establecimiento de procesos cooperativos; y c) la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

Las estrategias presentadas en el apartado siguiente son entendidas así como herramientas para una gestión más adecuada de la organización. Y cuando hablamos de gestión, lo hacemos desde la perspectiva amplia analizada en la aporta-

ción de Gairín (2013) y de la que tomamos a continuación algunas aportaciones significativas.

Inmersos en una época de cambios importantes y significativos, nos llama la atención y nos absorbe tiempo el debatir sobre las organizaciones complejas, la gestión del conocimiento colectivo, el liderazgo político de los directivos, las comunidades de práctica profesional o la apertura de centros a la comunidad, obviando que tan importantes son las ideas como conseguir su realización. Parece que hablar de lo práctico, lo concreto y lo instrumental no es lo adecuado, cuando es lo necesario para lograr que determinados planteamientos se hagan realidad; más aún, unas prácticas inadecuadamente realizadas pueden ser contrarias a los principios que se defienden o a los planteamientos institucionales aprobados.

Al mismo tiempo que reivindicamos así la importancia de la gestión, recordamos que la misma forma parte del todo sistémico que es la organización y que la tarea de los directivos de las organizaciones está condenada al fracaso sin una implementación adecuada. De hecho, miremos por donde miremos, la relación entre dirección y gestión siempre está presente. Sirva como ejemplo los cuatro ámbitos que el Marco de la Buena Dirección de Chile contempla para el ejercicio de la dirección y en tres de ellos se hace mención a la gestión (gráfica 1).



Gráfica 1: Marco para la Buena Dirección
(Fuente: MINEDUC, División de Educación General, 2005)

Si consideramos el cambio como una intervención práctica, claramente encontraremos su estrecha relación con la gestión que, precisamente, se ocupa de ordenar la propia práctica. Es en la práctica donde se refleja la viabilidad de las explicaciones (teoría) y la posibilidad de transformación. La práctica razonable precisa de la teoría para garantizar coherencia en la actuación, pero la teoría sin relación con los problemas de la práctica puede ser un ejercicio estéril. La relación teoría-práctica es necesaria pero no siempre es coherente, al intervenir en ella el nivel de desarrollo científico alcanzado pero también los intereses de los actores e instituciones implicadas y los factores que pueden explicar sus prioridades y maneras de actuar.

“Podemos así considerar la gestión como un cruce de caminos donde confluyen variados elementos: teorías que orientan la práctica, prácticas vinculadas a modos tradicionales o nuevos de actuar, respuestas espontáneas ante la urgencia de los problemas a solucionar, modos personales de situarse y actuar en el ambiente de trabajo, intereses de grupos o instituciones sobre determinadas alternativas, modos instaurados socialmente como aceptables, presiones sobre formas estandarizadas de actuar u otras” (Gairín, 2013: 2-3).

La connotación de actividad práctica que tiene la gestión es indudable, pero ello no puede obviar el preguntarse por el sentido que adquiere y si la gestión es tan sólo práctica.

El sentido de actividad práctica no puede ni debe de confundirse con una actuación sobre la realidad a partir de un aprendizaje repetitivo. En este caso, se realizan los trabajos en función de la propia experiencia, sin conocer los fundamentos y sin necesidad de comparar o diferenciar con otras actuaciones también eficaces. Actúan así los directivos que mantienen estructuras organizativas permanentes y su actividad tan sólo se limita a actividades preestablecidas, con frecuencia se apoyan excesivamente en las normas y la legislación y a menudo alientan un aumento burocrático en las instituciones escolares.

“La permanencia de personas meramente “prácticos” choca con la misma concepción dinámica del término “organización” y plantea un reto para los esfuerzos de innovación y renovación pedagógicos. El hecho de dominar la actividad a partir de unas pocas variables estables, imposibilita de raíz la consideración de nuevas variables o de una modificación en el equilibrio de las existentes, justificando el anacronismo pedagógico del que ya hablara Ortega y Gasset” (Gairín, 1996: 3.2).

La actividad práctica a la que nos referimos incluye tanto el “hacer” como el “saber hacer” y, en este sentido, es un hacer fundamentado y apoyado tecnológicamente.

“El tecnólogo supera el ámbito del hacer y del hacer bien, por mera experiencia, y llega al “saber por qué” se hace una actividad de una forma y no de otra. Domina, pues, los fundamentos de la práctica, conoce otras formas de hacer y, por lo tanto, puede adaptar su acción a las nuevas exigencias que impongan las variables de la realidad” (Gairín: 1996:3.2).

Admitir la gestión escolar como un mero ‘hacer’ o como una habilidad (artística) sería acercarnos al terreno del saber vulgar y reconocer la imposibilidad de las personas de llegar más allá de la realidad. Nuestra posición en contra del mero hacer no supone, por otra parte, un rechazo a lo práctico, reconociendo explícitamente en la realidad el principio y fin de cualquier reflexión sobre temas de organización y gestión de instituciones educativas. Desde este punto de vista, también podemos y debemos considerar la práctica como una vía para iniciar la reflexión, haciendo realidad el trípole de teoría, tecnología y práctica que permite la innovación y cambio en las instituciones educativas.

En último extremo, la gestión de la complejidad de los centros educativos debe considerar la importancia de armonizar lo que se sabe (teoría), lo que se puede hacer (tecnología y práctica), lo que estamos obligados a hacer (condicionantes externos) y lo que queremos hacer (condicionantes internos). De hecho, la actividad de la gestión se mueve en contextos distintos y se relaciona con actores también distintos, lo que hace que su sentido y significado sean siempre contextuales y diferentes.

Las necesidades de gestión derivadas del desarrollo de un currículo disciplinar o globalizado o las propias de una institución que quiere certificarse, son claramente distintas. Reconocemos, por tanto, filosofías y orientaciones diferentes en las prácticas de gestión pero también identificamos algunos límites que no se deberían romper (cuadro 1).

Posibilidades	Límites
Transformar principios y supuestos en acción (<i>‘sirve para hacer’</i>). Operativizar y sedimentar procedimientos (<i>‘exige concretar’</i>). Combinar la acción con la reflexión (<i>‘no excluye reflexionar’</i>).	Pérdida de la finalidad y asunción de los medios como fines. Convertirse en un proceso mecánico, ‘sin alma’. Supeditar todo a la eficacia y eficiencia.

Cuadro 1: Posibilidades y límites de la gestión

La gestión nos permite trasladar a la práctica planteamientos ideológicos, tecnológicos o experienciales, haciendo realidad lo que son meras ideas o propuestas vivi-

das en otros contextos. Su realización exige, a veces, cierta sofisticación y dominio de técnicas, incluso una cierta especialización, lo que puede reforzar la idea de que lo importante es hacerlo bien más que analizar el sentido que tiene su ejecución. La promoción y desarrollo de ciertos procedimientos de acreditación externa, los incentivos para la gestión, las exigencias de la accountability, los esquemas de asistencias técnicas focalizadas u otras propuestas son consideradas, muchas veces, más una meta a conseguir que un medio para la mejora permanente de las organizaciones.

El desarrollo de la gestión y la búsqueda de la eficiencia conllevan, a menudo y también, el establecimiento de protocolos de intervención, con la finalidad de facilitar la ejecución práctica y ayudar a la simplificación de los procesos de acción y evaluación. El peligro en este caso es la mecanización automática, que suele prescindir de las personas y de las circunstancias que pueden explicar respuestas diferentes ante hechos similares.

La consideración de la gestión como un saber hacer aplicado incluye procesos de reflexión permanente que ayuden a encontrar las mejores alternativas de acción en cada momento y contexto. Queda lejos de esta intención el centrarse sólo y exclusivamente en los resultados, sin considerar la importancia que los procesos tienen, sobre todo en los contextos educativos.

La búsqueda permanente de respuestas a partir de la reflexión sobre la práctica profesional puede configurar el camino a realizar que nos permita encontrar alternativas a las nuevas situaciones. No deberíamos de olvidar que las soluciones organizativas, en este proceso, nacen y acaban en los propios contextos, sirviendo el conocimiento existente y compartido para aumentar las probabilidades de éxito en las intervenciones que se hagan. Precisamente por ello, resulta fundamental el diálogo permanente, el intercambio de experiencias y el proceso siempre abierto de actuar, analizar y aprender de la práctica, sobre todo cuando hablamos de procesos prácticos como la gestión en sí misma o la aplicación de estrategias para la gestión.

3. LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS COMO RESPUESTA OPERATIVA

Las estrategias que acompañan a los procesos de cambio son distintas en función de los objetivos de la intervención, del tipo de instituciones que tratemos y de la orientación que le quiera dar la organización que las utiliza. Desde este punto de vista, remarcamos, como ya se señala en el capítulo 8, el carácter mediador de las

mismas y la posibilidad de utilizarlas desde diferentes puntos de vista y con distintos objetivos.

El cuadro 2 recoge una clasificación de las estrategias organizativas que se podrían utilizar para promover cambios positivos en las instituciones que deseen impulsar una mayor orientación y tutoría en la atención a todos los estudiantes y, sobre todo, a los más vulnerables. En este sentido, las propuestas han de servir para apoyar la contextualización e implantación de las marcadas en el capítulo 9 de este mismo texto, considerando que el desarrollo contextualizado de la mayoría de ellas puede verse en Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2014).

Se trata, en todo caso, de estrategias operativas, que podrían facilitar la concreción y desarrollo de los momentos organizativos (Diagnóstico, Planificación, Implementación, Evaluación e Institucionalización) considerados en el Modelo ACCEDES. Es indudable que estas estrategias, por otra parte, no excluyen, sino que complementan en lo específico del proceso organizativo, otras que habitualmente se utilizan también en la mejoras de las organizaciones como por ejemplo: organigrama, manual de funciones, manual de procedimientos, cuadro de distribución de tareas, cuadro de distribución de responsabilidades, planes de formación, planes de carrera, procesos de investigación-acción, planes de entorno, sistemas de motivación del personal, cuadros de proyección, entre otras.

ESTRATEGIAS MOMENTOS	Aspectos generales (ej. misión, visión, diag)	La gestión y la organización de las personas (ej. organigrama, manual de funciones, agrupación personas ...)	La gestión de los recursos materiales y funcionales (ej. economía, espacio, materiales, tiempo y normativa)	Dinámicas y procesos internos (ej. comunicación, participación, motivación, resolución de conflictos,...)	Entorno (ej. relación con otras instituciones, redes,...)
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • DAFO/ FODA/ SWOT • Análisis clínico • Investigación - Acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de los equipos de trabajo • Análisis y descripción de puestos de trabajo • Páginas amarillas • Portafolio de conocimiento • Organigrama 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de materiales • Análisis documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de escenarios • Diagramas de Pareto 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de expertos • <i>Benchmarking</i> / Análisis de buenas prácticas • DAFO/ FODA/ SWOT
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de planificación • Espina pescado / Ishikawa 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica del <i>Knowledge Café</i> • Mapa de procesos y de subprocesos • Diagrama de flujo • Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejora • Circuitos de conocimiento / tanques pensantes • Knowledge Café • Presentación y estudio de casos • Diagramas de Gantt / PERT 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir buenas prácticas
IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de gestión de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coaching</i> • <i>Mentoring</i> • Tutorización • Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Repositorio • Plantilla de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes de conocimiento • Asesoramiento entre iguales 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir buenas prácticas
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Autoanálisis institucional / Grupos nominales • Evaluación 360° • Esquemas para la revisión de la evaluación para el aprendizaje • <i>Balanced Scorecard</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditoria de la cultura organizativa • Evaluación sistemática de la práctica profesional • Pauta de análisis de la práctica de los equipos de trabajo • <i>Debriefing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditorías económicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Entrevistas • El Diario, el Blog o la Bitácora • Instrumentos para medir el desarrollo de la cultura y el nivel del clima 	<ul style="list-style-type: none"> • Foros de discusión • Técnica Delphi
INSTITUCIONALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Conferencias internas/ video conferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Historial de aprendizaje colectivo / Historia de éxito • Balances de Know - How 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de datos • Circulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación progresiva • Organización de talleres • Lecciones aprendidas • Balances de Know - How • Espacio Intranet 	<ul style="list-style-type: none"> • Networking • Web institucional • Portafolio de conocimiento

Cuadro 2: Clasificación de estrategias organizativas en el marco de APRA.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. En *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Díaz de Rada, A., Feito, R., San Fabián, J. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. En *Revista de Educación*, 323, 9-28.
- ESPINOZA, R. y otros (2000). Universidad y Empresa en la sociedad del conocimiento. En *Cuadernos IRC*, nº 7, págs 3/16.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y Abandono Escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Fundación La Caixa.
- Gairín J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, páginas 7-33
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizativo. En *Revista Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Delgado, M. (Coord.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 47-91.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Los retos de las nuevas organizaciones educativas. En *Educación*, 27. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada
- Gairín, J. (2013). La gestión de los centros educativos: retos y alternativas. En VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. San Sebastian, 1-3 de julio de 2013.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. En *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. En *Educación*, 47/1, 37-50.

- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2013). Innovation, Organisational Learning and Knowledge Management in Educational Organisations. *Administrative sciences*, 3, DOI: 10.3390/admsci30x000x
- Gairín, J., Castro, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coord.) (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Santiago de Chile: Santillana. En http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. En *Revista de Psicodidáctica*. 12(2), 195-220.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 2-17.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao. pp. 377-402.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1995). An Organisational Learning on School Responses to Central Policy Initiatives. En *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. En *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2).
- Palmeros, G. (2010). *La mejora institucional en la universidad. Los estadios de desarrollo organizacional como instrumento de cambio*. Barcelona: U. Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- Price, D. (2010) *Learning futures: Engaging students*. London: Paul Hamlyn.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. En *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.

- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., Lekue, P. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. En *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- Ros, I.; Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2013). *Desarrollo organizacional de los centros educativos y la implicación de sus estudiantes* (en prensa).
- Vázquez, M^a I. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros Educativos.: ¿dos caras de una misma moneda?* Barcelona: DaVinci.

XI. BUENAS PRÁCTICAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴¹

*Aleix Barrera-Corominas
Miren Fernández-de-Álava
Anna Díaz-Vicario*

U. Autònoma de Barcelona, España

41. La redacción de este artículo no hubiera sido posible sin la participación y colaboración de las instituciones asociadas y colaboradoras del proyecto ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>), financiado por la Comisión Europea en el marco del programa ALFA III (Ref. DCI-ALA/2011-232).

1. INTRODUCCIÓN

Según el Instituto para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC, 2006), el contexto Latinoamericano y caribeño es uno de los más excluyentes en relación al derecho a la educación superior de sus ciudadanos. Sólo el 27% de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores en América Latina están inscritos, contrastando con el 69% de los jóvenes del mismo rango de edad en países industrializados, y únicamente un 10% de los jóvenes de América Latina consigue finalizar exitosamente sus estudios universitarios (OCDE, 2008). Estos datos se deben, en gran medida, a brechas de índole económico, social, cultural y geográfico fuertemente arraigadas en Latinoamérica y que dificultan que el acceso a la educación superior sea igualitario para todos los ciudadanos (Aponte-Hernández, 2008).

Las dificultades se remarcan si consideramos, además, las características y tendencias actuales de la educación superior (OCDE, 2008a):

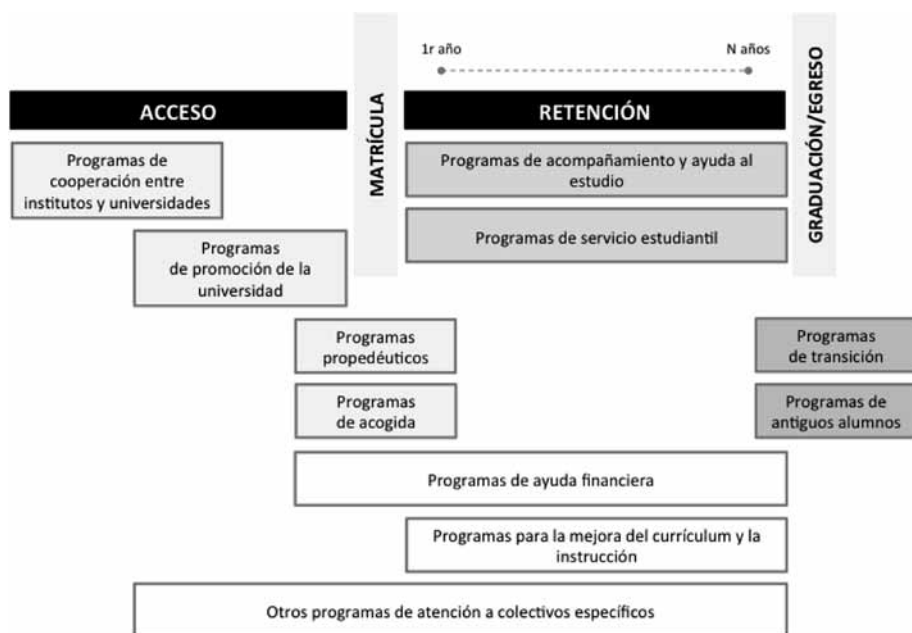
- (a) ampliación de los sistemas de educación universitaria;
- (b) diversificación del servicio;
- (c) alumnado más heterogéneo;
- (d) nuevas medidas de financiamiento;
- (e) creciente importancia de los resultados y rendición de cuentas;
- (f) nuevas formas de gobernabilidad institucional; e
- (g) interconexión, movilidad y colaboración mundiales.

Todo ello hace necesario el establecimiento de políticas de ámbito nacional, regional e institucional, que permitan dar respuesta a las necesidades de todos los colectivos, fa-

voreciendo, así, que el *logro del potencial educativo en la educación superior no sea el resultado de las circunstancias personales y sociales, entre las que se incluyen factores como el estatus socioeconómico, el sexo, el origen étnico, la condición de inmigrante, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad* (OCDE, 2008b, p. 14).

El proyecto ACCEDES busca contribuir a la mejora del acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. En el desarrollo de esta finalidad, entre otras actividades, se ha generado una amplia base de datos (<http://goo.gl/xtv4SM>) que incorpora bibliografía, material multimedia y buenas prácticas (BP) vinculadas con el análisis y el desarrollo de acciones dirigidas a mejorar la inclusión en los diferentes momentos de la educación superior.

Fruto del trabajo desarrollado, se ha delimitado una propuesta (Gráfica 1) que resume, partiendo de los diferentes momentos de la vida académica de los estudiantes (Galán-Mañas y otros, 2013 y Molina, Mora de Bedoya y Sánchez, 2011) y respondiendo al concepto de equidad que se persigue en cada etapa del proceso formativo (Latorre, González y Espinoza, 2009), los diferentes programas de apoyo a colectivos en situación de vulnerabilidad que se están desarrollando actualmente en América Latina.



Gráfica 1. Programas para fomentar el acceso y éxito académico en la educación superior. Fuente: Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario (2013: 104)

Este capítulo presenta, de manera sintética, una muestra de la documentación y de Buenas Prácticas (BP, en adelante), recogidas durante 2012 y 2013, vinculadas al acceso y a la permanencia de estudiantes de colectivos vulnerables en las instituciones de educación superior de Latinoamérica, complementando, así, los resultados presentados en publicaciones anteriores (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012).

2. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario (2012) analizaron en una aportación anterior el concepto de BP y cómo éste se ha ido incorporando, de forma progresiva, en el lenguaje educativo. Se ha visto, asimismo, la importancia de que la BP sea considerada una innovación, por permitir hacer las cosas de forma distinta a como se hacían (Anne, 2003; UNESCO, 2003), en un contexto de actuación específico (Ballesteros y Mata, 2009; Zabalza, 2012), prestando atención a unas condiciones determinadas (Zabalza, 2012) y a la postre transferible a otros contextos que necesitan dar respuesta a situaciones similares (Pérez Serrano, 2011; UNESCO, 2003).

El equipo de ACCEDES define las BP como *el conjunto de actividades y acciones de efectividad demostrada que favorecen el acceso, la promoción y el egreso académico de los estudiantes y que son un ejemplo útil para todos aquellos agentes interesados en la mejora de la educación superior*. Asimismo, toma en cuenta 4 criterios para su selección:

1. *Transferibilidad*: la dimensión del proyecto, de carácter inter-institucional e internacional, hace necesaria que las BP identificadas deban reunir como requisito la posibilidad de poder ser transferidas a contextos diferentes a los que la han diseñado e implementado.
2. *Impacto*: las BP tienen que permitir la generación de cambios y transformaciones en el contexto en el que éstas son aplicadas. En el caso concreto de ACCEDES, se considera que tienen impacto cuando permiten la mejora en el acceso, la permanencia o la graduación de colectivos en situación de riesgo de exclusión social, o provenientes de entornos vulnerables.
3. *Sostenibilidad*: la consideración de BP parte de que el programa o servicio tenga una permanencia en el tiempo, lo que en diversas ocasiones implica una institucionalización de la misma y un apoyo por parte de las autoridades de las instituciones o gubernamentales.

4. *Participación*: el diseño, implementación y evaluación de las acciones identificadas como BP deben contar con la participación de diferentes sectores organizativos, colectivos y/o instituciones. En este sentido, se buscan acciones donde hay implicación directa de otros agentes, más allá de los que las impulsan o desarrollan.

Los criterios 1 y 2 –transferibilidad e impacto– se consideran claves en ACCEDES, pues son básicos para la consecución del objetivos de promoción de redes de práctica entre las diferentes instituciones de los países latinoamericanos y de contribución al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y egreso.

Por su parte, los criterios 3 y 4 –sostenibilidad y participación– se consideran complementarios; no siendo requisitos imprescindibles para ser consideradas como BP. Sin embargo, se valora positivamente su existencia porque la sostenibilidad en el tiempo y la participación de varios agentes en su desarrollo y ejecución son indicadores de que la actividad tiene buena acogida en la comunidad.

La recogida de las BP se lleva a cabo en dos fases diferenciadas en el tiempo. La primera cuenta con la participación de las instituciones socias y colaboradoras de ACCEDES, cada una de las cuales realiza un análisis de las acciones que se están desarrollando en sus contextos de referencia. La recopilación de información sobre las actividades susceptibles de ser consideradas BP se realiza mediante la aplicación de un cuestionario cualitativo que pretende recoger información descriptiva en relación a tres dimensiones:

- 1) Datos de identificación de la acción. Contiene un apartado para la recogida de información general en el que se solicitan, entre otros, los objetivos generales y los colectivos vulnerables a los que se dirige. También se incorpora un apartado en el que se recoge información de contacto del servicio o de las personas encargadas de su desarrollo.
- 2) Descripción de la acción. Incluye una explicación del desarrollo de la misma, desde su gestación hasta el momento actual; recursos (humanos, materiales y/o económicos) implicados en su desarrollo; estrategias para su implementación; actividades que se llevan a cabo para su correcta implementación; y principales líneas de actuación.
- 3) Análisis de la BP. La persona o el equipo que realiza la descripción de la misma debe valorar cómo esta BP responde a los criterios marcados en el marco de ACCEDES. En este sentido, aparecen apartados en los que se debe reflexionar sobre:
 - (a) el impacto conseguido por la acción en su contexto de referencia;
 - (b) las posibilidades de transferencia a otros contextos organizativos o nacionales distintos al que la ha gestado;

- (c) la sostenibilidad de la misma en el tiempo;
 - (d) las sinergias que ésta establece con otros sectores organizativos u otros agentes sociales del entorno.
4. También incluye algunas cuestiones que deben ser de utilidad para la sistematización posterior de la BP en la base de datos de referencia. En este sentido, se precisa un breve resumen y la identificación de 3-5 palabras clave, para facilitar su indexación.

La segunda fase, necesaria para dar validez a todo el material recogido, incluye la existencia de una comisión de trabajo cuya función es la de validar que las experiencias aportadas se ajusten a los indicadores definidos (validez de concepto) y, al mismo tiempo, asegure que la información descriptiva que se presenta es suficiente (validez de contenido) para ser difundida a través de los medios de los que dispone ACCEDES. Este proceso conlleva descartar algunas de las estrategias y programas que, por sus características y/o resultados obtenidos hasta el momento, no responden al concepto de BP consensuado previamente.

2.1. *Un panorama sobre las buenas prácticas existentes*

Se presenta a continuación (Cuadro 1) el listado de 58 BP identificadas y clasificadas en función de dos criterios: (1) momento de la vida académica en el que son implementadas (previas al acceso a la universidad, durante el transcurso de la vida académica, egreso/post-graduación y transversales); y (2) las diferentes tipologías de acciones y programas –Gráfica 1–, que fomentan el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de colectivos vulnerables en educación superior.

PREVIAS AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	
Programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ExpoUni (Argentina) • Salón internacional del estudiante y la oferta educativa. <i>Instituto Ferial de Madrid</i> y <i>Ministerio de Educación</i> (España)
Programas de cooperación entre institutos y universidades	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de integración Universidad-Escuela Secundaria (PRIUNES). <i>Pontificia Universidad Católica Argentina</i> (Argentina) • Sistema Nacional de Colegios Científicos. <i>Ministerio de Educación Pública</i> (Costa Rica)

	<ul style="list-style-type: none"> • Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. <i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i> (España) • Campus Ítaca. <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> (España) • Programas de Cualificación Profesional Inicial. <i>Instituto nacional de Cualificaciones</i> (España) • Programa Argó. <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i> (España) • Programa de Inclusión Universitaria “Misión Sucre” <i>Ministerio de Educación Superior</i> (Venezuela)
Programas propedéuticos	<ul style="list-style-type: none"> • Programa propedéutico. <i>Universidad de Santiago de Chile</i> (Chile) • Programa propedéutico. <i>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</i>. (Chile) • Programa propedéutico “Nueva esperanza, mejor futuro”. <i>Universidad Tecnológica Metropolitana</i> (Chile) • Programa propedéutico. <i>Universidad Católica Silva Henríquez</i> (Chile) • Programa propedéutico. <i>Universidad Alberto Hurtado</i> (Chile) • Programa de Iniciación Universitaria “Misión Sucre” (PIUMS). <i>Gobierno Boliviano de Venezuela, Ministerio de Educación Superior</i> (Venezuela)
Programas de acogida universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Equidad. <i>Universidad Diego Portales</i> (Chile) • Proyecto “Integrándome a la vida universitaria”. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú) • Programa “Universidad y Familia” <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú) • Programa de respaldo al aprendizaje (PROGRESA). <i>Universidad de la República</i> (Uruguay) • Tutoría entre pares (TEP). <i>Universidad de la República</i> (Uruguay)
DURANTE EL TRANCURSO DE LA VIDA UNIVERSITARIA	
Programas de acompañamiento y ayuda al estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ingreso prioritario de equidad educativa. <i>Universidad de Chile</i> (Chile) • Programa de admisión restringida (PAR). <i>Instituto Tecnológico de Costa Rica</i> (Costa Rica) • Función tutorial en la universidad. <i>Universitat Oberta de Catalunya</i> (España) • Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica. <i>Universidad de Nuevo León</i> (México)

	<ul style="list-style-type: none"> • Programa personal para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú) • Grupos de Interaprendizaje. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú) • Contribuyendo al desarrollo integral de alumnos prestatarios residentes en la zona de puente Piedra (Lima). <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú)
Programas de servicio estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Casa Infantil Universitaria. <i>Universidad de Costa Rica</i> (Costa Rica) • Campaña preventiva sobre los efectos nocivos que causan el uso del alcohol, trabajo y otras drogas. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú) • Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU). <i>Universidad de la República</i> (Uruguay)
EGRESO/POST-GRADUACIÓN	
Programas de transición universidad-mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de Emprendimiento Empresarial. <i>Universidad de Antioquia</i> (Colombia) • Universia, Servicio de Orientación y Empleo. <i>Universidad de Zaragoza</i> (España)
Programas de antiguos alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • ESC-Rennes Alumni. <i>ESC-Rennes</i> (Francia) • IEEM Agrupación antiguos alumnos. <i>Universidad de Montevideo</i> (Uruguay)
TRANSVERSALES	
Programas de ayuda financiera	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Becas Universitarias. <i>Secretaría de Políticas Universitarias del MECYT</i> (Argentina) • Alianzas estratégicas para apoyo al ingreso de educación superior – Crédito ACCES. <i>ICETEX</i> (Colombia) • Programa ENLACE “Permanencia Estudiantil” <i>Universidad Cooperativa de Colombia</i> (Colombia) • Programa Finestreta. <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i> (España) • Apoyos a grupos vulnerables. <i>Universidad de Guadalajara</i> (México) • Otorgamiento de Becas. <i>Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción</i> (Paraguay) • Diagnóstico socio-económico de los alumnos prestatarios ubicados en el quinto superior según el CRAEST. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú)

	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de préstamos universitarios. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú)
Programas para la mejora del currículum y la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de referentes curriculares con incorporación tecnológica a fin de alfabetizar a personas con discapacidad auditiva. <i>Universidad Mayor de San Andrés</i> (Bolivia) • Formación modular. <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i> (España) • Universidad Digital del Estado de México. <i>Gobierno del Estado de México</i> (México)
OTRAS PROGRAMAS	
Programas dirigidos a colectivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha nuestra voz. <i>Universidad Católica Boliviana San Pablo</i> (Bolivia) • Seminario-taller: género, cultura y pueblos indígenas en educación superior. <i>Universidad Mayor de San Simón</i> (Bolivia) • Programa de apoyo académico, fortalecimiento identitario, cultural y lingüístico para estudiantes del PAE. <i>Universidad Mayor de San Simón</i> (Bolivia) • Universidad para la tercera edad. <i>Universidad Católica Boliviana</i> (Bolivia) • Sendas de conocimiento: la educación superior de indígenas en Brasil (PTC). <i>Fundación Ford</i> (Brasil) • Centro de asesoría y servicios a estudiantes con discapacidad (CASED) <i>Universidad de Costa Rica</i> (Costa Rica) • Becas Impulso. <i>Fundación Autónoma Solidaria</i> (España) • Apoyo a madres jefas de familia. <i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología</i> (México) • Experiencia de la Comunidad Universitaria en la formación de profesionistas con necesidades diferentes. <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas</i> (México) • Educación Edilicia. <i>Universidad Católica Nuestra Señora de la asunción</i> (Paraguay) • Universidad para adultos mayores. <i>Universidad Iberoamericana de Puebla</i> (México) • Estudios Universitarios Multiculturales. <i>Universidad Autónoma Indígena de México</i> (México) • Apoyo a los alumnos que presentan diversos problemas de salud. <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i> (Perú)

Cuadro 1: Buenas prácticas identificadas para fomentar el acceso y éxito académico en la educación superior.

2.2. *El desarrollo de algunas buenas prácticas*

Se describen, a continuación, ocho BP que los autores de este capítulo consideran relevantes por cumplir con los 4 criterios establecidos. La selección de las mismas desea: (a) representar los diferentes momentos de la vida académica; (b) atender las necesidades que se presentan en cada uno de estos momentos; y (c) incluir diversos contextos nacionales e institucionales.

- Sistema Nacional de Colegios Científicos. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Programa previo al acceso de cooperación entre institutos y universidades);
- Propedéutico “Nueva Esperanza, mejor futuro”. Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile (Programa previo al acceso de tipo propedéutico);
- Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica. Universidad de Nuevo León, México (Programa durante la vida universitaria, de acompañamiento y apoyo al estudio);
- Campaña preventiva sobre los efectos nocivos que causan el uso del alcohol, trabajo y otras drogas. Pontificia Universidad Católica del Perú (Programa durante la vida universitaria de servicio estudiantil);
- Programa ENLACE “Permanencia Estudiantil” Universidad Cooperativa de Colombia (Programa transversal, de ayuda financiera);
- Formación modular. Universidad Autónoma de Barcelona (Programa transversal de mejora del currículum y la instrucción);
- Universidad para la tercera edad. Universidad Católica Boliviana (Programa dirigido a colectivos específicos); y,
- Sendas de conocimiento: la educación superior de indígenas en Brasil (PTC). Fundación Ford (Programa dirigido a colectivos específicos).

2.2.1. *Sistema Nacional de Colegios Científicos. Ministerio de Educación Pública (Costa Rica, <http://goo.gl/ZY2ajQ>)*

En 1990, bajo la Ley n° 7169 de 1 de agosto, el gobierno de Costa Rica inició el desarrollo de este proyecto cuya finalidad es formar una base idónea de jóvenes, en igualdad de condiciones, con conocimientos sólidos en matemáticas y ciencias exactas, con un alto sentido de responsabilidad ciudadana, capaces de promover y aumentar la actividad científica, con sentido ético y moral, para un desarrollo ulterior que incremente la cultura y el bienestar social del país.

En la implementación del mismo colaboran el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Ciencia y Tecnología y varias universidades estatales. El

MEP suscribe un convenio de colaboración por el cual éstas últimas: (a) garantizan personal calificado; (b) colaboran en la aprobación de los planes de estudio; y (c) ceden laboratorios, bibliotecas y otros recursos a los colegios.

Actualmente son 9 los colegios científicos existentes en el país, cuyas áreas de trabajo se centran en: investigación y desarrollo; conservación del medio ambiente; tecnología; energía para el desarrollo; investigación marina; investigación tecnológica; informática industrial; agroindustria; energías alternativa; y desarrollo industrial. Por un lado, el Consejo Nacional de colegios científicos que marca sus pautas de funcionamiento y, por el otro, las universidades participantes en el proyecto coordinan las acciones de los colegios.

Los planes de estudio se organizan en 11 lecciones diarias, de 45 minutos cada una, en la que se combinan actividades magistrales y actividades en laboratorio, giras de campo, talleres y visitas guiadas, cuyos objetivos son:

- (a) La adquisición de competencias en el desarrollo de proyectos de investigación;
- (b) el fortalecimiento de la persistencia;
- (c) la creatividad;
- (d) la toma de decisiones;
- (e) el manejo de conflicto;
- (f) la participación en actividades culturales diversas.

Cabe considerar que la decisión de asistir a estos colegios recae sobre el estudiante. Cabe apuntar que la condición socio-económica y el lugar de procedencia de los mismos no determinan su selección, puesto que se ofrecen residencias estudiantiles, servicios de transporte y manutención para aquellos que lo necesiten.

El impacto de este programa nacional es elevado. Además de favorecer el contacto entre las instituciones de educación superior con los centros de educación pre-universitaria, se consigue una alta tasa de ingreso a estudios de grado y postgrado por parte de los estudiantes que asisten a los colegios científicos.

2.2.2. *Propedéutico “Nueva Esperanza, mejor futuro”. Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) (Chile, <http://propedeutico.blogutem.cl/>)*

Desde 2010, la UTEM desarrolla este programa con la finalidad de brindar oportunidades de acceso a la universidad a jóvenes talentosos, con altas capacidades y

destrezas que, por situaciones ajenas a ellos, pueden tener dificultades para acceder a la educación superior.

El programa, consistente en la realización de un curso especial, persigue dos objetivos básicos:

- Promoción de la equidad en el ingreso a la educación universitaria mediante la incorporación de estudiantes talentosos de establecimientos municipales y particulares subvencionados que trabajan con estudiantes de los primeros quintiles; y,
- Consolidación de un sistema permanente de ingreso a la Universidad para estudiantes talentosos de los establecimientos seleccionados.

Los estudiantes que son seleccionados para participar en este propedéutica pasan por tres fases diferenciadas:

- (a) orientación vocacional desarrollada por un equipo de profesionales que les apoya en la delimitación de sus preferencias y aptitudes en las diferentes áreas del saber. De este modo, concretan en qué programa de los ofrecidos por la UTEM podrían participar;
- (b) realización de módulos de lenguaje, matemáticas y gestión personal que deben permitir la adquisición de competencias básicas para la posterior vida universitaria;
- (c) acceso preferente a la carrera del UTEM que hayan seleccionado, incluso si no cumplen con los puntajes mínimos exigidos.

Asimismo, el programa les facilita el acceso a créditos solidarios e institucionales que les permiten cubrir los costes derivados de la vida académica, como la matrícula, la manutención, la asistencia sanitaria, los servicios de acompañamiento y el apoyo al estudio.

El programa propedéutico de la UTEM está vinculado a la Cátedra UNESCO-USACH de inclusión en educación superior, en la que participan otras 11 universidades del territorio Chileno. En 2013, 36 estudiantes accedieron a la Universidad gracias al propedéutico.

2.2.3. *Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica. Universidad de Nuevo León (México, <http://goo.gl/S21YdP>)*

Este programa, iniciado en el 2000, se coordina desde la dirección general de planeación y proyectos estratégicos de la Universidad. Tiene como finalidad contribuir al desarrollo académico e integral del estudiante, mediante la consideración de:

- (a) sus aptitudes para el aprendizaje;
- (b) sus necesidades personales;
- (c) expectativas; facilitando su plena realización profesional y personal.

El programa parte del principio de atención personalizada, integral, humanista y temprana a los estudiantes, y, para ello, busca la participación y la complicidad de todo el equipo docente en la atención a las necesidades particulares de los estudiantes. Al respecto, se trabaja directamente con los docentes para apoyar su formación como tutores y capacitarlos para que puedan transmitir sus conocimientos a los estudiantes.

La formación que reciben los docentes se dirige a impartirles conocimientos específicos sobre didáctica, mejorar su conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y darles herramientas para detectar dificultades en sus estudiantes. Asimismo, se les dota de competencias que deben permitir apoyar a los estudiantes en estrategias de autoaprendizaje, técnicas y hábitos de estudio que incrementen sus capacidades de aprendizaje independiente y auto-responsabilizarse de su desarrollo académico durante la vida universitaria.

Con la aplicación de este programa se ha reducido el índice de reprobación, el rezago y el abandono temprano de la universidad, consiguiendo un mayor desempeño de los estudiantes que se ha traducido en una mejora de los resultados académicos y un mayor compromiso con el entorno laboral y social.

2.2.4. Campaña preventiva sobre los efectos nocivos que causan el uso del alcohol, tabaco y otras drogas. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú, <http://www.pucp.edu.pe>)

La finalidad de este programa, iniciado en el 2000 y desarrollado desde el Servicio de promoción y Apoyo Social de la Universidad, es sensibilizar, a los estudiantes y otros integrantes de la comunidad universitaria, sobre la prevención del consumo de este tipo de sustancias. El programa se creó para dar respuesta a los múltiples casos que, previamente, el servicio atendía de forma individual.

Con el programa de prevención se busca intervenir con un enfoque más amplio, involucrando a las familias y a todas las áreas académicas y no académicas de la universidad.

El desarrollo de la campaña preventiva cuenta con la colaboración de los estudiantes de Diseño de la Facultad de Arte, que participan en un concurso para el di-

seño de afiches y un folleto ilustrativo. Los materiales que elaboran se exhiben en la universidad y sirven para la sensibilización de todos los agentes de la misma. En una segunda fase, además, se realizan talleres de formación y charlas para las familias, cuyo objetivo es dotar de herramientas para prevenir el uso –individual y social– de estas sustancias.

El proyecto ha conseguido importantes sinergias con otros sectores de la propia institución, como son el centro de pastoral, el servicio de asuntos estudiantiles y la asociación de egresados y graduados, así como con otras entidades externas a la misma.

2.2.5. *Programa ENLACE “Permanencia Estudiantil” Universidad Cooperativa de Colombia (UCO) (Colombia, <http://googl/4tpGKW>)*

El programa ENLACE inició su andadura en el 2009 para dar respuesta al alto índice de abandono de los estudios universitarios que venía registrándose en los años previos. En este sentido, su objetivo es aumentar la permanencia de los estudiantes de la UCO mediante el uso diversificado de estrategias de acompañamiento académico, psicosocial y financiero.

El proyecto se inicia tras un estudio previo que evidenció los motivos del abandono por parte de los estudiantes. Entre otros: dificultades económicas y familiares, bajo rendimiento académico, enfermedades o ubicación laboral. La organización del programa se realiza a partir de las siguientes líneas:

- Articular, entre la educación media y la educación superior, actividades de orientación vocacional, planeación estratégica de la vida y divulgación de programas académicos para captar el interés de los futuros estudiantes.
- Capacitar a padres de familia en el acompañamiento a la vida universitaria de sus hijos durante la primera semana de acceso a la universidad.
- Involucrar a los estudiantes con riesgo de abandono en actividades culturales, deportivas y musicales a través del servicio de bienestar universitario.
- Desarrollar actividades de acompañamiento que permitan dar respuesta a necesidades diversas que presenta la población: desplazados, discapacitados, minorías étnicas, etc.

El desarrollo del programa parte de metodologías participativas, flexibles y que favorecen el trabajo en red para crear ambientes activos de aprendizaje donde los alumnos tienen un seguimiento y una orientación permanente para dar respuesta

a sus necesidades, todo ello con la involucración de las familias, los docentes y el personal administrativo. Mediante las metodologías descritas, se busca que los estudiantes reflexionen y se marquen metas a nivel profesional, académico y personal, y, a partir de ellas, se les dota de estrategias e instrumentos que les permitan conseguirlas.

El programa permitió la reducción del 10% del abandono en los primeros semestres en los que fue aplicado y ha contado con el apoyo financiero del Ministerio de Educación Nacional, que lo ha calificado como experiencia exitosa para el fomento de la permanencia y el egreso de los estudiantes.

2.2.6. *Formación modular. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)* (España, <http://goo.gl/OtUOfp>)

Promovido desde la Unidad de Asesoramiento Psicopedagógico de la UAB desde 2010, este programa pretende adaptar el programa de tutoría entre iguales de la UAB al Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, se trabaja, por un lado, con los estudiantes de último curso, que deberán actuar como asesores, y, por el otro, con los estudiantes de primer curso que recibirán la asesoría de los primeros.

El objetivo de la tutoría entre iguales es favorecer la integración de los estudiantes de primer curso a todos los ámbitos académicos, potenciando la socialización entre los alumnos de diferentes cursos y de las mismas titulaciones. Desde la coordinación se diferencian tres tipos de estudiantes:

- (a) estudiantes-tutores, que son los que se encuentran en cursos superiores y actúan de asesores de los de nuevo ingreso, y colaboran en el desarrollo y evaluación de las actividades prácticas, en formato taller, en las que participan estudiantes de primer curso;
- (b) estudiantes-tutorizados, que son los de nuevo ingreso y que reciben la asesoría de un estudiante más experimentado y participan en actividades que organizan los estudiantes-tutores;
- (c) estudiante-participante, que es aquel que, a pesar de no ser tutorizado, participa en los talleres y en las actividades formativas que se organizan en el marco del programa de tutorías.

Los estudiantes-asesores son preparados, previamente, en el desempeño de sus funciones a partir de un programa formativo que se estructura en cuatro módulos:

1. El trabajo cooperativo: elaboración de un proyecto grupal

2. Análisis del entorno y detección de conflictos
3. La comunicación y la coeducación
4. El proyecto social y de calidad

El desarrollo de estos módulos formativos dota a los estudiantes-asesores de competencias transversales que les permiten analizar y reflexionar sobre su propia actividad, evaluando y entendiendo el contexto en el que desempeñan sus acciones, y creando y planteando modificaciones del entorno.

El programa de formación modular, en el marco del plan de tutorías, permite desarrollar dos acciones básicas. En primer lugar, las capacidades de los estudiantes-asesores, que mejoran su nivel competencial a partir de la formación recibida y el desarrollo de las actividades de asesoría; y, en segundo lugar, la integración académica y socialización de los estudiantes de primer curso mediante las actividades de asesoría y tutoría.

Los gestores del programa valoran positivamente la capacidad del programa para enriquecer profesionalmente a los estudiantes y para responder a las demandas y carencias de la comunidad de estudiantes de la universidad.

2.2.7. *Universidad para la tercera edad. Universidad Católica Boliviana (Bolivia, <http://goo.gl/6tTBV4>)*

La Universidad de la Tercera Edad es un proyecto que se inicia en el año 2008 con el objetivo de vincular a personas de la tercera edad con la Universidad, ofreciendo un sistema de formación mixto en el que se les empodera para que actúen como líderes sociales en sus contextos de referencia, y al mismo tiempo tengan herramientas para el autoconocimiento personal y poder avanzar para mejorar sus situaciones personales.

En el desarrollo del programa, además de docentes de la propia universidad, colaboran estudiantes que actúan como voluntarios en el desarrollo de algunas de las actividades que se plantean. Las sesiones formativas de la Universidad de la tercera edad, que se organizan a partir de 160 horas de trabajo en el aula, y 30 horas de trabajo social repartidas en tres trimestres, se concretan en:

- Grupos de autoconocimiento: se desarrollan, desde la perspectiva gestáltica, para que trabajen sobre su presente y puedan conocerse a si mismos en mayor profundidad como paso previo a desarrollar otras actividades. Esta actividad se desarrolla con en grupo, y con el apoyo de un especialista.

- Talleres de memoria: el objetivo es dotar a las personas mayores de herramientas que les permitan enlentecer y compensar los cambios que en este período vital se producen en sus funciones cognitivas. Asimismo, es un espacio de socialización en el que se generan comunidades y redes entre los adultos.
- Talleres eventuales: estos son dirigidos por los propios participantes en el programa, y tienen por finalidad generar espacios de educación entre iguales que permitan a los mayores mostrar al resto alguna habilidad que han adquirido a lo largo de su experiencia vital. Asimismo, estos talleres se abren al resto de la comunidad universitaria, favoreciendo así el contacto e intercambio intergeneracional.

El desarrollo de este programa cuenta con el apoyo de la propia Universidad, que lo coordina a través de su servicio de pastoral, y el del Gobierno municipal de La Paz. Es valorado positivamente por todos los agentes implicados, y gracias a su repercusión en el territorio, se encuentra en plena fase de expansión hacia las otras sedes que la universidad tiene distribuidas por el territorio nacional.

2.2.8. *Sendas de conocimiento: la educación superior de indígenas en Brasil (PTC). Fundación Ford (Brasil, <http://www.fordfoundation.org/>)*

Este proyecto, promovido desde una fundación privada, se inició en el año 2004 y tiene por objetivo contribuir al desarrollo de políticas gubernamentales que permitan un mayor ingreso, permanencia y buen desempeño de estudiantes de territorios aislados en las instituciones de educación superior. La finalidad última del proyecto es la de empoderar a los colectivos indígenas del Brasil, especialmente los que viven en zonas no urbanas, pero sin olvidar a los que viven en las ciudades.

El proyecto se focaliza en la sensibilización tanto de académicos y profesionales vinculados a la educación superior, como de los encargados de elaborar las políticas públicas del país en los diferentes niveles administrativos. En este sentido, se desarrollan los siguientes objetivos:

- Fomentar iniciativas para promover las actividades desarrolladas por universidades que habían contribuido a dar soporte a los pueblos indígenas en el Brasil, por medio de la formación de indígenas en el nivel universitario.
- Fomentar la capacitación de profesionales universitarios para trabajar con estudiantes indígenas en el nivel universitario, y fortalecerlos para intervengan en sus instituciones, para transformarlas, favoreciendo el acceso y la permanencia en sus grados de estudiantes originarios de pueblos indígenas.

- Acompañar e influir las políticas públicas de educación superior, en los niveles federal y estatal principalmente, de modo que las experiencias universitarias desarrolladas en el marco del proyecto adquieran sustentabilidad y capacidad de replicarse.

Entre las actividades realizadas para fomentar la sensibilización se destaca la realización de un vídeo que narra las experiencias de los estudiantes indígenas que han cursado estudios superiores en la universidad, la promoción y colaboración en la realización de seminarios divulgativos y la concienciación de los indígenas graduados para que participen en la extensión del programa.

El impacto de las actividades realizadas, ha comportado la creación de un programa específico por parte del gobierno cuyo objetivo es atender a las necesidades particulares de la población indígena (PROLIND), y ha contado con la colaboración de SECAD/MEC, la UNESCO, la UFRR, la UCDB, la UEMPS, el Museo Nacional y la UFRJ.

3. RECOPIACIÓN DE REFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE ACCESO Y RETENCIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El apartado amplía las referencias bibliográficas y webgráficas recogidas en el marco del proyecto ACCEDES ya presentadas en la publicación anterior (Barrera-Corominas, Díaz-Vicario y Fernández-de-Álava, 2012), siguiendo el criterio de clasificación que ya se utilizó.

LIBROS:

Carvajal, Z., Chinchilla, H. y Penabad, M. A. (Eds.) (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior*. Guía integrada 2013. Santo Domingo: MISEAL

Consejo Europeo (2010). *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Bruselas: Consejo Europeo para la Educación Superior

Espinoza, Ó. (Ed.) (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Chile: Ediciones Universidad UCINF

GUNI (2009). *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social: síntesis de los informes GUNI la educación superior en el mundo*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa

Michavila, F. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Olaskoaga, J. (2009). *Hacia una educación superior de calidad, un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata

Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén

Rodríguez, M. L. (Coord.), Álvarez, M., Figuera, M. P. y Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Cómo tender puentes entre la Universidad y la vida activa*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Univeristat de Barcelona

Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F., Padilla, P., Fendler, R., Arrazola, J., Giró, X. y Valenzuela, R. (2012). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona

Teodoro, A., Mendizábal, C., Lourenço, F. y Villegas, M. (2013). *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos

Tovar, M. T. (2013). *La Década de la Educación Inclusiva 2003-2012. Para niños con discapacidad*. Lima: Consejo Nacional de Educación

UNESCO (2012). *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. París: UNESCO

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior*. Madrid: Editorial Universitaria

World Bank (2009). *Literature Review on Equity and Access to Tertiary Education in the Latin America and Caribbean Region*. Washington: World Bank

World Bank (2009). *Literature Review on Equity and Access to Tertiary Education in the Eastern Europe and Central Asia Region*. Washington: World Bank

ARTÍCULOS:

Alcántara, A., Llomovatteb, S. y Romão, J.E. (2013). Resisting neoliberal common sense in higher education: experiences from Latin America. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 127-151. DOI: 10.1080/09620214.2013.790661

Aparicio, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 527-546. DOI: 10.11600/1692715x.1125121012

Bashir, S. y Luque, J. (2012). Equity in Tertiary Education in Central America. *Policy Research Working Paper*, 6180, 1-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1596/1813-9450-6180>

Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109

Berrios, R., Duarte, J. y Córdova, E. (2013). Retención y deserción en la Educación Superior chilena. ¿Por qué estudiarlas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 2-11.

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, 171-203.

Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.

- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 33, 15-61
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Ciencia y cultura*, 30, 141-171
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.504>
- López, C.M. y Moncada-Jaimes, L.Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y Educadores*, 15(3), 383-409.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Pérez, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina. *El Cotidiano*, 176, 47-55.

REFERENCIAS WEBGRÁFICAS:

Childs, P. y Stromquist, N. (2013). Variability in University Admissions Standards in Public Universities in Brazil in the Implementation of Affirmative Action. Annual meeting of the 57th Annual Conference of the Comparative and International Education Society. Disponible en: <http://goo.gl/oEQpBJ>

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El desarrollo de la base de datos bibliográficos y material sobre el proyecto ACCEDES ha obligado a las instituciones asociadas y colaboradoras del proyecto a indagar –en sus respectivos territorios de referencia– sobre la atención a colectivos vulnerables. Se ha puesto así de manifiesto que muchas instituciones están trabajan-

do para incluir a colectivos que presentan necesidades diferenciadas, aunque siga siendo necesario continuar en esta línea si se quiere conseguir la plena integración de estos colectivos.

En el caso de las BP, su identificación revela que, en la mayoría de casos, no se institucionalizan acciones concretas que permiten la atención a colectivos específicos, sino que realizan experiencias puntuales y muy dependientes de las personas que las promovieron. Así, y a pesar de contar muchas veces con financiación externa, no tienen permanencia más allá del tiempo en el que dura la misma. Se detecta asimismo que, mayoritariamente, las acciones que se desarrollan están ligadas al acceso a la universidad, pero menos en otros momentos de la vida universitaria, reduciendo los apoyos y limitándose, en la mayoría de casos, a ayudas financieras para costear las cuotas de matriculación o para la adquirir el material académico.

En lo relativo a la atención de colectivos específicos, se observa que donde más progresos se han realizado es en la atención a personas con habilidades intelectuales significativamente elevadas y a colectivos indígenas. No obstante, y como se apuntaba anteriormente, queda todavía un importante trabajo por hacer si se quiere dar atención a colectivos socialmente menos expuestos, como son las mujeres con cargas familiares o las minorías étnico-culturales. Desde ACCEDES se trabaja en el desarrollo de estrategias que permitan dar una atención integral a todos estos colectivos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des bonnes pratiques en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. En C. Braslavsky, A. Anne y M. I. Patiño (Eds.) *Developpement curriculaire et Bonne Pratique en éducation* (pp. 1-11). Geneva: International Bureau of Education.

Aponte-Hernández (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Caracas: IESALC-UNESCO.

- Ballesteros, B. y Mata, P. (2009). Approaching the concepts of “educational achievement” and “best practice”: Delphi methodology as a tool for building consensus. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 356-365.
- Barrera-Corominas, A., Díaz-Vicario A. y Fernández-de-Álava, M. (2012). Recapitulación de referencias sobre acceso y retención de colectivos vulnerables en educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro (Coords.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 219-246). Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A., y Díaz-Vicario A. (2012). Buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro (Coords.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 219-246). Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández-de-Álava, M.; Barrera-Corominas, A. y Díaz-Vicario (2013). La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 99-113.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Galán-Mañas, A., Gairín, J., Fernández, M., Sanahuja, J. M., Muñoz, J. L. y Oliver, J. (2013). Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis). *Guía de recomendaciones. Gestores y profesorado universitario*. Disponible en: http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/Guia_Plan_Accion_Tutorial.pdf.
- IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Latorre, C. L., González, L. E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Chile: Fundación Equitas.
- Molina, D. L., Mora de Bedoya, F. y Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44.

OCDE (2008a). *Education at a Glance 2008*. Paris: OCDE.

OCDE (2008b). *Tertiary education for the knowledge society. Volume 2: Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*. París: OECD.

Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-226.

UNESCO (2003). MOST Clearing House. Best practices. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm>.

Zabalza, A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42.

Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención

COORDINADOR
Joaquín Gairín



El acceso y permanencia en la universidad no ofrece, hoy por hoy, las mismas oportunidades a todos los ciudadanos que están en condiciones de realizar estudios superiores. Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social.

La presente aportación presenta reflexiones sobre la inclusión de colectivos vulnerables en la universidad, indicaciones para planificar y guiar procesos dirigidos a su atención y un conjunto de estrategias de orientación y tutoría que facilitan la intervención. Se trata así de apoyar el desarrollo de una universidad cuya misión y objetivos se orientan a promover la inclusión de todos sus estudiantes.

El Proyecto ACCEDES (<http://edo.uab.cat/accedes>), financiado por la Unión Europea, contribuye así a alcanzar el segundo de sus objetivos específicos previstos: *"Contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso"*.

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE

902 250 500 tel

clientes@wke.es

www.wkeducacion.es



ISBN: 978-84-9987-163-9

